

VICENTE GONZÁLEZ MARTÍN, MANUEL HERAS GARCÍA,
YOLANDA ROMANO MARTÍN Y SARA VELÁZQUEZ-GARCÍA (Coords.)

DEL AULA DE ITALIANO A LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: LA LENGUA Y LA TRADUCCIÓN COMO PUENTE HACIA UN NUEVO HUMANISMO



AQUILAFUENTE
A



Ediciones Universidad
Salamanca

DEL AULA DE ITALIANO A LOS MEDIOS
DE COMUNICACIÓN: LA LENGUA Y LA TRADUCCIÓN
COMO PUENTE HACIA UN NUEVO HUMANISMO

VICENTE GONZÁLEZ MARTÍN, MANUEL HERAS GARCÍA,
YOLANDA ROMANO MARTÍN Y SARA VELÁZQUEZ-GARCÍA (Coords.)

DEL AULA DE ITALIANO
A LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN:
LA LENGUA Y LA TRADUCCIÓN
COMO PUENTE HACIA
UN NUEVO HUMANISMO



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 281

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

Motivo de cubierta:

© Emilio Clavijo Cobaleda, 2002

Han colaborado en la corrección y revisión de los textos presentes en este libro:
Giulia Cocuzza, Nadia La Mantia y Caterina Turibio

1ª edición: diciembre, 2019
978-84-1311-204-6 / Depósito legal: S 554-2019
978-84-1311-300-5 (PDF)

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eus@usal.es

Maquetación:

Sara Velázquez García, María Isabel García Pérez y Mattia Bianchi

Impresión y encuadernación:

Gráficas Lope
Teléfono: 923 19 41 31
Salamanca (España)

Impreso en España-Printed in Spain

Todos los derechos reservados.

*Ni la totalidad ni parte de este libro
puede reproducirse ni transmitirse sin permiso escrito de
Ediciones Universidad de Salamanca.*

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas
www.une.es



CEP. Servicio de Bibliotecas

DEL aula de italiano a los medios de comunicación : la lengua y la tradición como puente
hacia un nuevo humanismo / Vicente González Martín [y otros 3] (coords.).
— 1a. edición: diciembre, 2019. — Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca, [2019]

392 páginas. — (Aquilafuente ; 281)

Bibliografía al final de cada capítulo

Textos en español e italiano

1. Italiano (Lengua). 2. Educación humanista. I. González Martín, Vicente, editor.

811.131.1:[37:830.85]

Índice

El “tríptico de los desahuciados” de Federico Fellini José ABAD	11
Análisis de los indicadores percibidos del engaño: evaluación de credibilidad de las declaraciones de Pino Pelosi en la transmisión televisiva <i>Ombre sul giallo</i> por magistrados Lucia BARBATO	25
Lenguaje televisivo: entre proyección e identificación Salvatore BARTOLOTTA	37
L’italiano secondo me: analisi dell’interlingua di apprendenti ispanofoni di livello B2 e implicazioni didattiche Serena BIANCO	47
La construcción del canon literario a través de la traducción: escritoras italianas en la versión española de Fernando Maristany Assumpta CAMPS	61
Traduzione letteraria tra teoria e prassi: l’originalità narrativa de <i>Le voci della sera</i> di Natalia Ginzburg e la sua traduzione in spagnolo Flavia CARTONI	73
Luoghi d’Italia tra opera, cinema e televisione: <i>La Tosca</i> a Roma in un film in diretta Antonio CATOLFI	89
La televisión como puente de transmisión cultural Domenica Elisa CICALA	101
L’italiano, ponte tra latino ed euskera? Chiara Maria D’ANNA	115
Hollywood en Cinecittà: aproximación a la imagen de Roma en el melodrama clásico (1951-1967) Valeriano DURÁN MANSO	129

La teoría humanista del aprendizaje en el aula de idiomas. Umberto Eco, referente italiano del humanismo pedagógico Encarna ESTEBAN BERNABÉ	143
Attività contrastive nella classe di italiano LS per ispanofoni Marzia FASCIOLI	157
Los verbos de movimiento en las metáforas cotidianas en italiano y español Nicola FLORIO	175
Palma Bucarelli al frente de la Galleria d'Arte Moderna (GNAM): didáctica museística para la difusión del arte contemporáneo Pablo GARCÍA CALVENTE	189
Una comparación en el lenguaje juvenil: un análisis morfológico contrastivo entre el español y el italiano Rubén GONZÁLEZ VALLEJO	201
La trasmissione capillare e quotidiana dei valori umanistici nelle classi di italiano come LS Marco GUIDALI	217
Cine, literatura y humanismo: Estados Unidos e Italia, 1932-1950 Alberto LENA	231
Causatividad y anticausatividad. Observaciones sobre la diátesis en perspectiva comparada Arturo LÓPEZ MARTÍNEZ	241
<i>La forma dell'acqua</i> de Andrea Camilleri: análisis de rasgos formales y problemas de traducción Mirella MAROTTA	255
Scampia: de set cinematográfico, guerras entre clanes y abandono por parte del Estado hasta la dignidad del hombre Antonio Javier MARQUÉS SALGADO	269
Dell'importanza di mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera Carmela PANARELLO	281

La traduzione come ponte verso l'Europa nell'Italia tra le due guerre Daniel RAFFINI	295
Le implicazioni didattico-metodologiche nel passaggio dalla lettura silenziosa alla lettura ad alta voce di testi letterari con studenti di italiano LS Marina RUSSO	309
Chi è Silvia? Indagine al di sopra di ogni sospetto. Cronaca di un progetto didattico Anna Grazia RUSSU	325
El diccionario como herramienta transversal para incentivar la creatividad en las clases de italiano L2 M ^a Teresa SANMARCO BANDE y Rosa MARTÍN GASCUEÑA	341
<i>Roma criminale</i> . Un'analisi della rappresentazione della criminalità italiana nel cinema e nella letteratura Anna SCICOLONE	353
Proyección metafórica de <i>andare</i> y <i>venire</i> : perífrasis y gramaticalizaciones Anna SUADONI	367
La "trilogia della solitudine" di Federico Fellini: verso un cinema umanistico Monika SURMA-GAWLOWSKA	381

EL “TRÍPTICO DE LOS DESAHUCIADOS”
DE FEDERICO FELLINI
THE “TRIPTYCH OF THE EVICTED”
OF FEDERICO DELLINI

José ABAD

Universidad de Granada

Resumen

Este artículo analiza las tres películas de Federico Fellini más influidas por el Neorrealismo: *La strada* (1954), *Il bidone* (1955) y *Le notti di Cabiria* (1956).

Palabras clave: Neorrealismo, cine, sociedad.

Abstract

This article analyzes the three films of Federico Fellini most influenced by the Neorealism: *La strada* (1954), *Il bidone* (1955) y *Le notti di Cabiria* (1956).

Keywords: Neorealism, cinema, society.

1. EL VIAJE A NINGUNA PARTE

Federico Fellini y su guionista Tullio Pinelli coinciden en el relato de cómo nació *La strada* (1954), primera entrega del tríptico. Durante un viaje en coche a Turín, Pinelli vio a un grandullón tirando de un carro con una sirena pintada en el toldo; detrás iba empujando una mujer minúscula. Valía la pena indagar en tipos tan singulares y, al describirle la estampa a Fellini, decidieron combinarla con unos apuntes sobre circos ambulantes esbozados por este último. *La strada* cuenta el viaje a ninguna parte de dos marginados que malviven repitiendo, día tras día, ese triste espectáculo suyo. Esa sensación de vagar sin meta se acentúa gracias a la circularidad de una historia que gira sobre sí de manera similar a esa panorámica de la cámara sobre su propio eje que sigue al forzado Zampanò en sus alocuciones al público: la película empieza en una playa, junto a

Gelsomina, y termina en otra, junto a Zampanò. Una playa diurna la de ella, una playa nocturna la de él.

Los protagonistas de *La strada* son dos seres sin futuro que se enfrentan al presente de manera distinta. Gelsomina, más niña que mujer, es un ser solar, inocente, que su madre vende a Zampanò, un grandullón de mirada turbia, cuya única posesión es el motocarro con que se traslada de un pueblo a otro exhibiendo su fuerza en las plazas y emborrachándose en las tabernas. Zampanò incorpora a Gelsomina en el espectáculo en las vestes de una payasita chaplinesca, lo que lo convierte a él en uno de los típicos matones con que solía discutir Charlot. (El film rezuma la beneficiosa influencia de Charles Chaplin). En el dibujo de ambos se hace evidente la formación como caricaturista de Fellini: ella es pequeña y vivaracha; él, grande y taciturno. La planificación resaltará a menudo el contraste entre la mujercita y el hombretón. Aunque todo atente contra el ensueño, incluso en ese mundo de miseria, Gelsomina querría escribir su propia fábula y acaba enamorándose del hombre que la desflora; un momento magnífico en el que Zampanò echa el toldo del motocarro al par que la imagen funde en negro. Él no es ningún príncipe, sino un ogro que no dudará en dejarla tirada en la calle para pasar la noche con una prostituta cualquiera.

La evolución como personajes de Gelsomina y Zampanò es mínima, no inexistente. El personaje-detonante es El Loco (Richard Basehart), otra criatura aérea que vive asimismo de pasear sus acrobacias de pueblo en pueblo y que, de manera insensata, ridiculiza constantemente a Zampanò exacerbando su lado animal. El Loco es el alma gemela de Gelsomina, otro ser puro, más niño que hombre, de ahí que no nazca ningún romance entre ellos. El Loco ayuda a la mujer-niña a aceptarse gracias a una reivindicación de la pequeñez: cualquier piedrecita, le dice, tiene un cometido en el mundo. Esto acrecienta el odio de Zampanò, pues el hombretón descubre en ellos una sensibilidad para él inalcanzable. Hay un momento clave: la secuencia en el convento donde pernocta la pareja: Zampanò le pide a Gelsomina que entretenga a una monjita y no puede ocultar sus celos cuando ella toca con la trompeta la melodía que El Loco suele tocar con el violín. En la secuencia sucesiva, encuentran en la carretera al Loco, reparando un pinchazo. Zampanò le propina una paliza. No pretende más, pero

uno de los golpes es mortal: “Me has roto el reloj”, dice El Loco antes de morir, en uno de esos apuntes poéticos tan pródigos en Fellini. Zampanò simula un accidente y escapan. O creen escapar. Gelsomina irá enloqueciendo poco a poco – se le muere la sonrisa –, mientras Zampanò pasa a vivir en el miedo – se le muere la hombría –. El hombre abandona a la mujer y años después se entera de su muerte.

La strada fue una apuesta arriesgada. Se trataba de ampliar el abanico temático de un neorrealismo moribundo, de modo que abarcara la fábula. No era un camino completamente nuevo; suele señalarse *Miracolo a Milano* (1950) como fuente de esta vena fabulesca, pero podríamos ir más atrás, hasta el cuento rosselliniano *Il miracolo*, incluido en *L'amore* (1948). A mí, esta fantasía de arrabal me atrae fuertemente. La maravilla no está fuera, sino dentro de unos personajes que atraviesan un mundo desolado y cruel, y esa mezcla explosiva de crónica social y espectáculo de magia le confiere una aureola surreal muy sugerente. Si esta vez Fellini no es complejo, tampoco cae en lo fácil y por instantes se muestra francamente inspirado, como en el inquietante episodio de la visita al niño enfermo en el desván; Gelsomina es arrastrada por dos niñas gritonas, histéricas: le quieren mostrar a un niño que jamás se ha reído y Gelsomina descubre en un lecho una figurita pálida que la mira con ojos entre curiosos y espantados; unos minutos de una calidad onírica extraordinaria que prefiguran la claustrofobia existencial de *8 ½* (1963).

Hoy, la película quizás no guste tanto como gustó ayer, pero gusta más de cuanto gustó en el momento de su estreno. Mario Verdone señalaba el cómodo expediente narrativo que supuso la inclusión de la frase “Molti anni dopo” para retomar el personaje de Zampanò, como si Fellini no hubiera sabido rellenar el tiempo intermedio. Quizás haya cabos sueltos que el espectador tiene que atar por su cuenta, no lo discuto – el de más grueso calibre es la evolución de alguien tan monolítico como el de Zampanò –, pero no me parecen demasiados ni demasiado graves; además, Anthony Quinn le otorga un fuerte calor humano al personaje. De manera incuestionable, los años han redimensionado la película, muy prestigiosa en su día – ahí están los más de cincuenta premios internacionales referidos por Tullio Kezich en su monografía –, pero lo que queda, un film pequeño con grandes ideas, es suficiente.

2. EL GRAN TEATRO DEL MUNDO

A pesar de la buena taquilla de *La Strada*, Dino de Laurentiis se mostró reticente ante el nuevo proyecto de Fellini, *Il bidone* (1955), una aproximación a la hora crepuscular de cierta picaresca, cuando empiezan a flaquear las fuerzas, torcerse la sonrisa y apagarse las últimas luces de la fiesta. Fellini, que había sufrido un colapso nervioso en los últimos días de rodaje de *La Strada*, se mostró escasamente beligerante en esta ocasión; le pasó la idea a la Titanus, que le dio luz verde, y se separó de De Laurentiis de manera provisional. En una de sus típicas *boutades*, dijo que para el papel protagonista le habría gustado contar con Humphrey Bogart, pues el protagonista de *Casablanca* (1942) o *El sueño eterno* (1946) tenía la cara típica de los timadores de Calabria. Si llegó a plantearse en serio esta opción, no pudo ser; tuvo que conformarse con Broderick Crawford. En cualquier caso, habría acabado imponiéndose cierta fisonomía: Fellini le contó a Giovanni Grazzini que escogió a Crawford porque, al ver su rostro en la cartelera de *El político* (1949), uno de los trabajos más prestigiosos del actor, le había recordado a un timador muy famoso en Rimini entre cuyas *proezas* estaba la de haber vendido a un alemán un pedazo de mar frente al Grand Hotel.

Según José María Latorre, la elección de Broderick Crawford intensificó la deuda contraída por *Il bidone* con los modos del cine negro norteamericano. Cabría pensar, por otro lado, si ese aire de hombre acabado que arrastraba Crawford – el cual, a sólo cuarenta y cuatro años, totalmente alcoholizado, era incapaz de recordar sus frases en el plató – no tentó a Fellini para proponer un sutil juego de espejos: el actor, como el personaje que interpreta, había conocido días mejores; el actor, como el personaje, ahora estaba instalado en una especie de hastío de la representación, repitiendo sus numeritos una y otra vez, una y otra vez, una y otra vez, al igual que un Zampanò cualquiera. Y es que los protagonistas de *Il bidone*, Augusto (Crawford) y sus compinches, conforman una compañía *sui generis* en el gran teatro del mundo; viven de la interpretación, pero no escenifican obra alguna, sino escenas sueltas con el único objetivo de desplumar al incauto.

En la primera secuencia asistimos a uno de sus *números* más afortunados. Augusto, en las vestes de cardenal, bien arropado por Picasso (Richard Basehart), como un joven sacerdote, y por Roberto (Franco Fabrizi), como su chófer, se presentan al volante de un vehículo con matrícula del Vaticano en un caserío perdido en el campo. El engaño tiene una afilada punta irreverente: la comitiva le comunica a unas campesinas que un pecador arrepentido les ha revelado en secreto de confesión que en sus tierras están enterradas la víctima de una de sus fechorías y un cuantioso botín: una caja llena de baratijas, en realidad, que ellos mismos han depositado previamente; el presunto tesoro pasaría a los propietarios del terreno si estuvieran dispuestos a pagar, con dinero contante y sonante, quinientas misas por el alma del desdichado. A las campesinas no les sorprenden las ansias recaudatorias del clero y caen en la trampa, se dejan atrapar por la promesa de un dinero fácil, demostrando una rapacidad no menor que la de los timadores. No hay paternalismo en Fellini.

Después de la estafa, el grupo vuelve a Roma. Picasso a su casita, al lado de su esposa, Iris (Giulietta Masina), y de su hija, y a pintar – de ahí le viene el apodo –, a ver si consigue vender algún cuadro; Picasso le da su parte del botín a Iris para que ella lo administre, un gesto que lo define inmejorablemente. Por su parte, Augusto y Roberto recalcan en un club nocturno, piden champán, reparten cigarrillos entre los músicos, y allí se quedan hasta que, de madrugada, deciden irse a dormir, Augusto acompañado por una de las bailarinas del local. Ésta es su rutina; así pasan los días entre una escenificación y la siguiente. En otro de sus espectáculos entran en un barrio de chabolas y, en calidad de funcionarios municipales, cobran un anticipo a los solicitantes de unas viviendas protegidas que el Estado ha de construir en breve. La realidad es una vez más ingrata: a los habitantes de las chabolas les parece normal tener que pagar por todo, siempre. Y Augusto y los suyos no se detienen ante nada, viven de la ignorancia de los demás, con más o menos cargos de conciencia.

Picasso lleva con disgusto esta vida (su esposa no sabe de dónde saca el dinero); Roberto, en cambio, es un timador nato: ha nacido para vivir del engaño. Augusto tampoco parece decidido a cambiar; si acaso, sólo a alzar las apuestas. Augusto encuentra a un viejo compadre de fechorías al que las cosas le van bien,

Rinaldo (Alberto De Amicis), que lo invita a pasar la Nochevieja en su lujoso apartamento, una fiesta que prefigura la orgía perpetua de *La dolce vita*. Augusto comprende que con pequeños golpes no se va a ninguna parte. Sin embargo, otro encuentro fortuito, con su hija Patrizia (Lorella De Luca), a la que prácticamente no ve nunca, lo lleva a plantearse una acción redentora: la chica necesita dinero para seguir sus estudios y él le promete que lo conseguirá. Mientras está con ella en un cine, una antigua víctima lo reconoce y lo denuncia a la policía. El mundo de timador de poca monta es reducido y nunca se actúa demasiado lejos de donde se vive.

A la salida de la cárcel, Augusto no buscará a Patrizia, sino a sus compinches: la posibilidad de redención parece haberse desinflado. Pero el tiempo entre rejas lo ha dejado fuera de circulación. De Picasso se había despedido en una ocasión anterior, en una clásica catarsis nocturna en una ciudad vacía. De Roberto le dan noticias vagas; le va bien, le dicen, ahora está en Milán. Augusto se une a otro grupo y ponen en escena la estafa del tesoro oculto en el campo. Lo mejor del film son, sin duda, las dos largas secuencias de apertura y de clausura. O más bien, el contraste entre ambas. Están planteadas de manera especular y si en la primera, al principio de la historia, aún se filtra una cierta alegría, un tono distendido, en consonancia con la vida sin prejuicios de los personajes, en la segunda, los actos ya conocidos se nos muestran en lo que tienen de gris repetición, de callada condena para Augusto. Las acciones son básicamente las mismas, pero Fellini las modula de manera diferente, relajada al principio, agria al final. Los últimos minutos son antológicos. Augusto engaña a sus compañeros e intenta quedarse con el botín, pero Fellini niega la salvación al personaje, lo sepulta en sus propias mentiras, y en ningún momento deja claro al espectador si Augusto pretendía quedarse con el dinero para pagar los estudios de su hija o sencillamente para no repartir con los otros. El hombre morirá solo, con la espalda rota, en el páramo montañoso donde lo han abandonado sus camaradas.

En septiembre de 1955, al presentar el film en la XVI Mostra de Venecia, Fellini hizo una curiosa valoración de su obra:

Aquellos guiones míos, los que más aprecio en tanto me han relacionado con el trabajo de Rossellini, jamás fueron un trabajo mercenario. Me han educado del mismo modo que lo ha hecho el movimiento neorrealista al que orgullosamente pertenezco [...]. Se trataba de mirar la vida, el mundo, a los hombres de una manera no conformista y sin prejuicios. De esto se deriva una «atención activa», que es la esencia misma del neorrealismo, una «poesía del amor en tanto acción». Este enfoque sigue guiando las películas que he dirigido y en las que he buscado nuevos caminos (Verdone, 2002: 43-44).

Estas declaraciones tal vez pretendieran crear un clima propicio en el festival, distinto en cualquier caso al del año anterior. No sirvió de nada. *Il bidone* fue mal recibida y el montaje que se presentó en la Mostra, que superaba las dos horas, se redujo a poco más de hora y media para su estreno en octubre.

Respecto a *La strada* o *Le notti di Cabiria*, en esta película hay una voluntad de denuncia explícita. Fellini acierta de lleno, una vez más, en el retrato de ambientes y, de su relación problemática dentro de la historia, surge una reflexión bastante desencantada de la sociedad italiana. *Il bidone* traza un itinerario que va *en sentido ascendente*, desde las pobres casas rurales de los primeros minutos a la opulencia y el despilfarro en la fiesta de Rinaldo, un punto álgido tras el cual se reemprende el itinerario *en sentido descendente*, desde este mundo de abundancia y derroche hasta, en un nuevo baño de pobreza, la casa en las montañas del bloque final. Esa mirada no complaciente y *sin prejuicios* que Fellini apuntaba en sus declaraciones, le permite hurgar en las abismales diferencias económicas del país y en la miseria humana general, malamente disimulada tras coches de gran cilindrada y propinas a diestro y siniestro, pero también tras una falsa humildad, como la de las campesinas rapaces que antes señalamos. De esa mirada no escapa nadie. Fellini no oculta cierta fascinación por el mundillo de la picaresca, similar a la que sentía por los cómicos ambulantes de *La strada* o que sentirá por las prostitutas de *Le notti di Cabiria*, pero *in extremis* se aparta con la cabeza gacha ante el triste espectáculo de su mediocridad primordial.

3. LA PUTA CON EL CORAZÓN DE ORO

Le notti di Cabiria (1957) fue primeramente un argumento para Anna Magnani, que habría tenido que ser el complemento a *La voce umana* en el film *L'amore*; la propia actriz estableció las directrices: la historia, le indicó a Fellini,

debía hacer llorar, reír, ser un poco neorrealista pero agradable, estar tan bien hecha como las películas americanas de antes de la guerra, debía suponer asimismo una precisa acusación contra la sociedad, pero sugerir una palabra de esperanza, y por último tener, a costa de lo que fuera, una bonita canción romana (Fellini, 1998: 61).

Junto a Tullio Pinelli, desarrolló una anécdota sencilla: un famoso actor, despechado con su amante, se lleva a casa a una mujer de la calle, a quien acaba encerrando en el baño al aparecer la otra; la pobre prostituta se queda en el baño toda la noche mientras la parejita, reconciliada, da rienda suelta a la pasión en el dormitorio. Cuando le contó la historia a Anna Magnani, Fellini insistió inútilmente en lo que podía hacerla más tentadora: “el corte de pelo, el modo de vestir, la manera de caminar”, enumeraba. La actriz, visiblemente desinteresada, lo rechazó soltándole: “Pero ¿tú crees que una como yo se dejaría encerrar en un retrete por un gilipollas?”. Fellini buscó apoyo en Roberto Rossellini, quien, en tanto encendía un cigarrillo, le preguntó si no tenía ninguna otra idea mejor.

El personaje de la putita minúscula ya había aparecido en *Lo sceicco bianco* (1952), incorporado también por Giulietta Masina. Allí recibió el nombre con que se haría famosa, un nombre sonoro y desproporcionado que subraya su pequeñez: Cabiria. Algún tiempo después, mientras rodaba *Il bidone* en la *borgata* de San Felice, Fellini descubrió una chabola, una especie de caseta para perros construida con cajas de fruta y chapas metálicas. Se acercó, se asomó al interior y, para sorpresa suya, halló un cuchitril decorado con primor, cortinas en las ventanas, cachivaches bien ordenados en repisas, una mesita coqueta con un tapete de encaje y, en el centro, un jarrón con margaritas. Allí vivía una mujer medio loca a quien querían tirar la casa abajo. Ella confundió a Fellini con un empleado del ayuntamiento y lo recibió tirándole

trastos a la cabeza. Cuando supo quién era y que estaba haciendo una película en la zona, la mujer estuvo rondándolo hasta conseguir hablar con él: “Mi vida sí que da para una película – decía –, y no *Los tres mosqueteros*”. Y le contó una peripecia vital plagada de episodios brutales entremezclados con fantasías sacadas de películas o telenovelas. Además de un nombre y un rostro, Cabiria tenía ahora una circunstancia.

Para la redacción del libreto, Fellini visitó las zonas frecuentadas por las prostitutas y sus clientes en Roma y alrededores, todo indica que con la sana (y única) intención de documentarse. Lo acompañó un inmejorable cicerone, Pier Paolo Pasolini, quien acabaría llevándolo, entre otros lugares, a los descampados de Ostia donde el poeta moriría asesinado el 2 de noviembre de 1975. (La aportación de Pasolini no se limitó a ejercer de guía de arrabal: también tradujo al dialecto romanesco algunos diálogos del guion). La escritura del mismo, advierte Tullio Kezich, coincidió con la propuesta, discusión y aprobación en Italia, entre 1955 y 1958, de una ley a favor del cierre de los prostíbulos. No obstante, Fellini no intentó que la historia ilustrara un debate social candente – los tipos y ambientes del Neorrealismo se visten de nuevo con los tonos de la fábula –, aunque el debate quizás sensibilizara a los potenciales detractores del film, quienes, en ningún momento, vieron con buenos ojos una película sobre la prostitución en Roma.

Dino de Laurentiis reapareció en el momento justo. Tras los pobres resultados de *Il bidone*, la productora Titanus rompió un contrato para un segundo film conjunto, y el proyecto pasó por las manos de varios productores que se interesaron y desinteresaron casi de inmediato. De Laurentiis no se lo pensó dos veces: le gustaba la historia y puso todo a su disposición. Del rodaje, de julio a octubre de 1956, todos coinciden en destacar la difícil relación entre Fellini y Giulietta Masina por culpa de los distintos enfoques que tenían del personaje principal: él quería potenciar el lado caricaturesco, mientras su esposa se negaba a sacrificar su lado emocional. En vista de los resultados, estas tensiones redundaron en beneficio de Cabiria, un estereotipo, el de la puta con el corazón de oro, elevado a la enésima potencia, con el cual Fellini obtendría una de las criaturas más recordadas de su bestiario particular y Masina su mejor papel en la pantalla.

Al igual que Gelsomina, Cabiria es una mujer niña, una putita cándida – la puesta en escena insistirá en sus grandes ojos y su minúsculo *todo lo demás* –, un ser inocente que atraviesa un mundo desesperanzado sin perder jamás la esperanza.

Desde la secuencia inicial, su historia es una continua promesa/frustración que, más allá de sacarla de quicio, nunca termina de desanimarla. La película arranca con una estampa feliz, incluso cursi: una parejita corre, riéndose, abrazándose a cada paso, y se acerca a las orillas del Tíber. Allí, él aprovecha para robarle el bolso a ella y la empuja al río sin importarle lo más mínimo que no sepa nadar. Cabiria es rescatada *in extremis* por unos niños pero, una vez recuperada, lo primero que hace es llamar al hombre, con desesperación. No se siente traicionada, *se siente sola*. Y de hecho, cuando una amiga le pregunté qué le ha pasado, Cabiria responderá que resbaló y cayó al agua, y el otro, asustado, escapó. Prefiere mentir y mentirse a aceptar la verdad. (Al contrario que otros personajes fellinianos, la comunión con las aguas no le ha abierto los ojos). Este falso noviazgo, esa historia de amor, es el primer tropiezo de la protagonista con diversas formas de ficción, trampas y refugios al mismo tiempo.

Fellini recupera la aventura escrita para la Magnani; curiosamente, esta recuperación del pasado lo empuja de manera más decidida al futuro; esto es, al terreno en donde germinará *La dolce vita*. La mujer decide buscar clientes en Via Veneto, lejos de los itinerarios habituales en el Paseo Arqueológico. Accidentalmente, se mete por medio cuando un famoso actor, Alberto Lazzari (Amedeo Nazzari), discute con su amiguita Jessy (Dorian Gray). La chica se larga y el divo, que la ve en la acera, le ordena que suba al descapotable. Se la lleva a un club nocturno y luego a su mansión, a su dormitorio, pero a nuestra heroína no le es dado consumir ningún sueño. Cuando empiezan a intimar, la burbuja explota: Jessy aparece y Lazzari encierra a la pobre Gelsomina en el baño, y allí pasará la noche, en compañía de un cachorrillo también olvidado. De madrugada, tendrá que salir del baño de puntillas, dirigiendo una reveladora mirada a la mujer que duerme medio desnuda en aquel lecho que, por un instante, parecía destinado a ella. Del mundo del espectáculo (el cine), casi sin transición. Cabiria pasa a la espectacularización del mundo (la religión), en otro episodio que parece un anticipo de *La dolce vita*.

Lo sacro y lo mundano se entremezclan en la larga secuencia de la peregrinación de las prostitutas al santuario de la Virgen del Divino Amor, un pasaje en el que prima la crítica, no la blasfemia. Fellini convierte la romería en un circo, el circo de la iglesia, la feria de la fe (y quien haya visitado algún lugar de peregrinaje reconocerá que el cineasta no carga las tintas). A pesar de todo, se muestra bastante respetuoso con los creyentes. Fellini observa, con un punto de ironía, sin ensañamiento, esa búsqueda de soluciones en un orden trascendente: Cabiria le pide a la Virgen que le conceda la gracia de cambiar de vida, mientras vemos a un inválido dejar sus muletas y caer en redondo al suelo. No es aquel lugar de milagros. Esa misma noche, Cabiria asiste a un espectáculo de magia, otra forma de superstición, y el ilusionista (Aldo Silvani) la hipnotiza: en trance, interpreta una escena de amor con un pretendiente invisible al que llama Óscar. Todos se ríen de ella, pero a la salida del local se le acerca un joven educado a quien ha seducido su ternura; se llama Óscar, Óscar D'Onofrio (François Périer). En su primera cita, en la Estación Termini, él asiste al encuentro con un ramo de flores. Siempre la tratará con respeto y, un detalle decisivo para la mujer: Óscar siempre pagará las consumiciones o las entradas del cine.

A estas alturas, la identificación del espectador con la putita es tal que Fellini juega con suma astucia esta última partida. Si creemos lo que ella cree, o queremos creer en lo que ella quiere creer, no aceptaremos que esta nueva historia de amor – que refleja sospechosamente la de la secuencia inicial – también sea un engaño. Óscar le pide a Cabiria que se case con él, y la felicidad de ella es nuestra felicidad. Cabiria vende cuanto tiene, saca todos sus ahorros y, en una excursión junto al lago de Castel Gandolfo, le ofrece todo su dinero. Fellini plantea un cierre circular de *Le notti di Cabiria* similar al de *La strada* y, sobre todo, *Il bidone*; las acciones finales espejean las del principio: la parejita pasea, ríe, se abraza, y se acerca a un acantilado, y lo que hemos visto al principio nos hace temer lo peor, aunque nos cueste admitirlo, e insiste en lo que la vida tiene de repetitivo y fatal. Cuando la cosa acaba – como siempre, mal – y Cabiria regresa al mundo, nos gustaría que hubiera aprendido la lección, pero no será exactamente así. Un grupo de muchachos, tocando la guitarra y cantando, la rodean y ella, entre lágrimas, no tarda

en corresponder a las sonrisas. Durante una fracción de segundo mirará a la cámara, saludará delicadamente al espectador, y esos instantes fugaces valen por toda una película.

Cabiria es un personaje de una pureza insólita y, a pesar de todo, verosímil; una pureza con una larga tradición cinematográfica. Su deuda con Charlot es tan intensa como la de Gelsomina. En el encuentro con el actor en Via Veneto hay quizás un guiño a *Luces de la ciudad* (1930), al episodio del millonario borracho que se lleva consigo al Vagabundo pero en el gesto último de reconocimiento del espectador, de entendimiento con él, es difícil no estar de acuerdo con André Bazin cuando escribía en 1957:

Yo creo que sólo Chaplin, en toda la historia del cine, ha sabido hacer un uso sistemático de este gesto condenado por todas las gramáticas cinematográficas. Y estaría sin duda desplazado si Cabiria, fijando sus ojos en los nuestros, se convirtiera en mensajera de una verdad. Pero el hallazgo final, y lo que me hace hablar de genialidad, es que la mirada de Cabiria pasa varias veces ante el objetivo sin llegar jamás a detenerse por completo. Cuando las luces de la sala vuelven a encenderse, todavía no se ha desvanecido esa ambigüedad maravillosa (2008: 380).

Le notti di Cabiria recibió una excelente acogida en el Festival de Cannes. Giulietta Masina se hizo con un merecidísimo premio a la mejor intérprete femenina y el aplauso general desbrozó el camino para el lanzamiento comercial de la película. El film se estrenó contemporáneamente en octubre de 1957 en Italia y Estados Unidos, gracias al reclamo de *La strada*, que había obtenido el Oscar ese año. (*Cabiria* conseguiría dicho galardón en marzo del año siguiente). Los vientos volvían a soplar a favor, pero De Laurentiis, tal como hiciera recién terminada *La strada*, se desentendió del siguiente film de Fellini, tras barajar, eso sí, varios proyectos conjuntos. No obstante, si el fracaso económico de *Il bidone* le dio la razón al productor, el clamoroso éxito de *La dolce vita* acabaría siendo una espinita clavada en lo más hondo de su corazón. Dino De Laurentiis no se contentaba con producir películas, quería hacer Historia, y había dejado escapar una obra fundacional, esa obra que citan todos los libros de Historia del Cine.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazin, A. (2008). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- Fellini, F. (1998). *Fare un film*. Turín: Einaudi.
- Grazzini, G. (2004). *Federico Fellini. Intervista sul cinema*. Roma-Bari: Laterza.
- Kezich, T. (2002). *Federico Fellini, la vita e i film*. Milán: Feltrinelli.
- Latorre, J. M. (1999). Los estafadores. *Dirigido por...*, 283, 74-75.
- Verdone, M. (2002). *Federico Fellini*. Milán: Il Castoro.

ANÁLISIS DE LOS INDICADORES PERCIBIDOS
DEL ENGAÑO: EVALUACIÓN DE CREDIBILIDAD
DE LAS DECLARACIONES DE PINO PELOSI
EN LA TRASMISIÓN TELEVISIVA
OMBRE SUL GIALLO POR MAGISTRADOS
AN ANALYSIS OF DETECTED MARKERS
OF DECEPTION: AN EVALUATION BY JUDGES
OF PINO PELOSI'S STATEMENTS IN THE
TELEVISION BROADCAST OF *OMBRE SUL GIALLO*

Lucia BARBATO

Ambasciata d'Italia Madrid

Resumen

En este estudio se pretende analizar la repercusión e influencia de la voz de Pino Pelosi en un grupo de sujetos especializados – los jueces – durante la narración de un hecho delictivo por el cual le fue imputada la total responsabilidad penal, y más detalladamente queremos confirmar o rechazar la hipótesis, según la cual, los parámetros acústicos de la voz influirán en la atribución de personalidad ya que tendrán influencia emocional en el oyente.

Palabras clave: verdad, engaño, asesinato Pasolini, credibilidad.

Abstract

This study analyzes the impact and influence of Pino Pelosi's voice on a specialized group of subjects – the judges – during his recounting of the events of a crime for which he was found guilty. Furthermore, it seeks to confirm or refute the hypothesis that the acoustic parameters of a voice can exercise an emotional influence on the listener and therefore can have an influence in attributing personality traits.

Keywords: truth, deceit, Pasolini murder, credibility.

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio se pretende analizar la repercusión e influencia de la voz de Pino Pelosi en un grupo de sujetos especializados – los jueces – durante la narración de un hecho delictivo por el cual le fue imputada la total responsabilidad penal, y más detalladamente queremos:

1. Confirmar o rechazar nuestra primera hipótesis, según la cual, los sujetos especializados, los magistrados, presentarán una cierta sensibilidad hacia la detección de los parámetros acústicos de la voz.
2. Confirmar o rechazar la segunda hipótesis, según la cual, los parámetros acústicos de la voz influirán en la evaluación de credibilidad del discurso.
3. Confirmar o rechazar la tercera hipótesis, según la cual, los parámetros acústicos de la voz influirán en la atribución de personalidad ya que tendrán influencia emocional en el oyente. La hipótesis general de que se parte es que, de acuerdo con los estudios realizados sobre la voz en psicología (Scherer, 1986) y en radio (Rodríguez Bravo, 1989), los usuarios atribuirán mayor credibilidad a un testimonio cuanto más creíble sean los rasgos sonoros de la voz del hablante.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

Se analizaron las percepciones de 50 sujetos, 25 hombres y 25 mujeres de ocupación especializada. Todos ellos ejercían su cargo de magistrados penales en los Juzgados de San Sebastián, Bilbao y Vitoria, en el País Vasco, en el momento en el que se realizó el estudio. La participación fue voluntaria, aunque muchos encuentros tuvieron que repetirse por problemas de disponibilidad.

2.2. MATERIAL

2.2.1. Vídeo

El vídeo utilizado en el estudio fue obtenido del portal web <http://www.ombresulgiallo.rai.it>, que retransmitió la entrevista realizada por Franca Leosini, periodista y directora de la

transmisión televisiva *Ombre sul Giallo*, el 7 de mayo de 2005. Se ha utilizado para el experimento la retransmisión de la entrevista de Pino Pelosi, que se encuentra en la página web de este portal. El vídeo de la entrevista dura en total una hora, 10 minutos y 17 segundos. Se ha utilizado para el experimento la pista audio A en la cual el entrevistado dice la verdad; y la pista audio B en la cual miente.

2.2.2. Cuestionario

Los 50 sujetos fueron llamados a cumplimentar un cuestionario sobre los indicadores percibidos del engaño y de evaluación y atribución de personalidad (Apéndice I), en el cual reflejaban: la evaluación de la sonoridad de la voz, la percepción de personalidad del entrevistado, y finalmente su credibilidad.

El cuestionario está dividido en tres partes. La primera parte sondea con una pregunta cerrada y abierta la sonoridad de la voz del entrevistado, Pino Pelosi. En la segunda parte, sondea con unas preguntas cerradas qué rasgos de la sonoridad le han gustado/irritado más en cuanto a su volumen, tempo o velocidad de emisión, entonación, tono y fluidez. La tercera parte investiga con una pregunta abierta y otra cerrada la atribución de personalidad a partir de los rasgos sonoros de la voz del acusado. Y la cuarta y última parte analiza la credibilidad trasladada por el mismo entrevistado evaluando la prestación en un rango de 2 puntos (1 nada creíble; 2 creíble).

El cuestionario del Apéndice I ha sido elaborado basándose en el cuestionario de sonoridad y el test de Diferencial Semántico de Osgood (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1975) y el cuestionario de evaluación de calidad de la interpretación simultánea utilizado por Collados (1998) en su estudio.

2.2.3. Situación experimental

El estudio hubiera tenido que realizarse en el Salón de Grados de la Facultad de Letras de la Universidad del País Vasco procediendo a la división de los participantes en dos subgrupos, pero fue imposible reunir a los participantes debido a sus necesidades de trabajo. Por esta razón, tuvimos que repetir múltiples citas, ya que el material del estudio –la grabación audio de la entrevista del testimonio de Pino Pelosi – fue emitida por el

aparato de sonido de alta fidelidad, del notebook LG R510-G.APCAG que trasladamos personalmente de un despacho a otro de los jueces. Éstos fueron invitados a escuchar y evaluar dos pistas audio; en primer lugar, la pista A (en la cual se dice la verdad), y posteriormente la pista B (en la cual se miente). En ningún momento se les informó sobre cuál de las dos era verdadera o falsa.

2.3. RESULTADOS

Los resultados relativos a la percepción de sonoridad y evaluación de credibilidad de la declaración del entrevistado se van a presentar siguiendo el orden propuesto en el cuestionario: sonoridad, parámetros de la voz (volumen, velocidad, entonación, tono, fluidez), impresión de personalidad, evaluación de credibilidad.

2.3.1. Sonoridad

Los resultados obtenidos (Tabla 1.1. y 1.2.) muestran que existe una gran diferencia en la evaluación de las dos pistas audio, A y B, respectivamente.

La sonoridad de la pista audio A, en la cual el sujeto dice la verdad, es percibida y descrita por los magistrados como masculina (70%) y potente (30%), y cada rasgo de la sonoridad es entendido como: “varonil” (60%) y con “carácter” (70%). En la pista audio B, en la cual el entrevistado miente, por el contrario, la sonoridad es percibida como tensa (80%) y oscura (20%). Los sujetos entienden por tensa: “voz nerviosa” (70%), “intranquila” (20%), “angustiada” (10%); y por oscura: “incierta” (20%), “dudosa” (30%), “poco clara” (50%).

<i>Masculina</i>	70%
<i>Potente</i>	30%

Tabla 1.1. Valoración de los magistrados de la sonoridad de la pista audio A

<i>Tensa</i>	80%
<i>Oscura</i>	20%

Tabla 1.2. Valoración de los magistrados de la sonoridad de la pista audio B

2.3.2. Rasgos sonoros que más gustan a los magistrados

Tal como se puede apreciar de los resultados de las Tablas 1.3. y 1.4., se produce una nueva diferencia entre los resultados relativos a los rasgos sonoros que mayormente han gustado a los sujetos del experimento. En la pista audio A, los magistrados eligen la fluidez (90%) (percibida como muy fluida); y la entonación melodiosa (10%) como rasgos sonoros de la voz que más les han gustado.

En la pista audio B, por el contrario, los sujetos eligen el volumen bajo/suave (70%) y la velocidad de emisión moderada (30%) como parámetros favoritos.

<i>voz muy fluida</i>	90%
<i>entonación melodiosa</i>	10%

Tabla 1.3. Valoración de los rasgos sonoros que más les gustan a los magistrados de la pista audio A

<i>volumen bajo/suave</i>	70%
<i>velocidad de emisión moderada</i>	30%

Tabla 1.4. Valoración de los rasgos sonoros que más les gustan a los magistrados de la pista audio B

2.3.3. Rasgos sonoros que más irritan a los magistrados

Los resultados relativos a los rasgos sonoros que más irritan a los participantes del experimento muestran una nueva diferencia de valoración entre las dos pistas tomadas a examen.

En la pista audio A el rasgo sonoro de la voz del entrevistado que más irrita a los magistrados es la velocidad de emisión rápida (60%), mientras que en la pista audio B, los jueces consideran los problemas de fluidez: muchas pausas (90%), entre los parámetros que más irritación les han producido.

<i>velocidad de emisión rápida</i>	60%
<i>sin respuesta</i>	40%

Tabla 1.5. Valoración de los rasgos sonoros que más irritan a los magistrados de la pista audio A

<i>muchas pausas.</i>	90%
<i>sin respuesta</i>	10%

Tabla 1.6. Valoración de los rasgos sonoros que más irritan a los magistrados de la pista audio B

2.3.4. Impresión de personalidad

Como puede apreciarse de las tablas 1.7. y 1.8., en los resultados relativos a la impresión de personalidad emergen nuevas diferencias significativas. En la pista audio A, los sujetos perciben al entrevistado como extrovertido (80%) y pasional (20%); mientras que en la pista audio B, lo describen como nervioso (60%) e inseguro (40%).

<i>extrovertido</i>	80%
<i>pasional</i>	20%

Tabla 1.7. Valoración de la impresión de personalidad por los magistrados de la pista audio A

<i>nervioso</i>	60%
<i>inseguro</i>	40%

Tabla 1.8. Valoración de la impresión de personalidad por los magistrados de la pista audio B

2.3.5. Evaluación de credibilidad del testigo

Finalmente, la evaluación de credibilidad del testigo presenta una neta diferencia en la valoración de las dos pistas audio.

En la pista audio A, los jueces evalúan la credibilidad del testigo como creíble (60%); por el contrario, en la pista audio B, el entrevistado Pino Pelosi es evaluado como no creíble (90%).

<i>creíble</i>	60%
<i>sin respuesta</i>	40%

Tabla 1.9. Valoración de la credibilidad del testigo por los magistrados de la pista audio A

<i>nada creíble</i>	90%
<i>sin respuesta</i>	10%

Tabla 1.10. Valoración de la credibilidad del testigo por los magistrados de la pista audio B

3. RESULTADOS

Los resultados de este estudio deben analizarse con cautela por ser una muestra muy reducida, sin embargo, registran homogeneidad en algunas tendencias.

Los sujetos especializados, los magistrados, perciben la sonoridad de la voz escuchada en la pista audio A (en la cual se dice la verdad) como masculina (70%) y muy fluida (90%) y le asocian una personalidad extrovertida (80%) y creíble (60%).

Por otro lado, evalúan la credibilidad del testigo escuchado en la pista audio B como nada creíble (90%) y se basan para afirmarlo en las muchas pausas (90%) que son el rasgo sonoro que más les ha irritado.

Por lo que se refiere a la atribución de personalidad, los encuestados imaginan al entrevistado como una persona nerviosa (60%) e insegura (40%). En resumen, los jueces, sujetos de nuestro experimento, atribuyen a una sonoridad percibida como tensa (80%) y al uso reiterado de pausas (90%) una personalidad nerviosa (60%), insegura (40%) y nada creíble (90%).

Es evidente, en los resultados, la incidencia de la forma sobre la percepción de personalidad que Collados (1998: 38) ya había observado en el caso de la monotonía de la voz y el aburrimiento. Ya bastantes investigaciones habían demostrado la existencia de variables acústicas responsables del efecto negativo como la entonación monótona, la velocidad de articulación rápida, etc. que generan una menor tasa de éxito comunicativo. Collados (1998, 2007), por ejemplo, demuestra en su estudio que la escucha de una voz monótona castiga la percepción de calidad y la fiabilidad de la interpretación. Pradas (2003, 2007) también demuestra que un aspecto de la presentación, la falta de fluidez, castiga el contenido y el juicio de atribución de personalidad es negativo: los sujetos percibieron irritación e inseguridad. Existe un alto consenso en la atribución de rasgos de personalidad y estados emocionales partiendo de la voz ya que la impresión del atractivo social es más positiva cuando es “less monotonous” (Zuckerman y Miyake, 1993: 120). Finalmente, la evaluación de credibilidad del testigo presenta una neta diferencia en la valoración de las dos pistas audio.

En la pista audio A, los jueces evalúan la credibilidad del testigo como creíble (60%); por el contrario, en la pista audio B, el entrevistado Pino Pelosi es evaluado como no creíble (90%).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Collados A. A. (1998). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal*. Granada: Comares.
- Collados A. A., Pradas Macías, E. M., Stévaux, E. y García Becerra, O. (eds.). (2007). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia*. Granada: Comares.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1975). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pradas Macías, E. M. (2003). *Repercusión del intraparámetro pausas silenciosas en la fluidez: influencia en las expectativas y en la evaluación de la calidad en interpretación simultánea*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Pradas Macías, E. M. (2007). *La incidencia del parámetro fluidez*. En A. Collados Aís, E. M. Pradas Macías, E. Stévaux y O. García Becerra (eds.), *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia* (pp. 53-69). Granada: Comares.
- Rodríguez Bravo, A. (1989). *La construcción de una voz radiofónica*. (Tesis doctoral). Departamento de Comunicació Audiovisual i Publicita de la UAB, Vilanova i Geltrú.
- Scherer, K. R. (1986). Vocal effect expression: A review and a model for future research. *Psychological Bulletin*, 99 (2), 143-165.
- Zuckerman, M. y Miyake, K. (1993). The attractive voice: What makes it so? *Journal of Nonverbal Behavior*, 17 (2), 119-135.

ANÁLISIS DE LOS INDICADORES PERCIBIDOS DEL ENGAÑO

APÉNDICE I

CUESTIONARIO DE LOS INDICADORES PERCIBIDOS DEL ENGAÑO

Estamos realizando un estudio sobre los efectos de la voz del acusado en una entrevista de matiz delictivo. Le agradeceríamos que colaborase en este estudio contestando a una serie de cuestiones.

1. SEXO

Hombre

Mujer

2. EDAD

MENOS DE 30 AÑOS	
ENTRE 30 Y 45 AÑOS	
ENTRE 46 Y 60 AÑOS	
MÁS DE 60 AÑOS	

3. NACIONALIDAD

4. LENGUA MATERNA

5. ¿CUÁL ES SU PROFESIÓN?

SONORIDAD

6. Sonoridad de la voz: Acaba Usted de escuchar la voz del entrevistado sobre su declaración de inocencia de un hecho delictivo. Evalúe la sonoridad percibida de su voz.

AGRADABLE					DESAGRADABLE
ARMÓNICA					ESTRIDENTE
LUMINOSA					OSCURA
COLOREADA					GRIS
TRANSPARENTE					TURBIA
RELAJADA					TENSA
POTENTE					FLOJA
GRUESA					FINA
MASCULINA					FEMENINA
CALIDA					FRIA
EXTERIOR					INTERIOR
DENSA					POCO DENSA
RADIOFÓNICA					NO RADIOFÓNICA

7. Sonoridad: Especifique lo que entiende por los parámetros elegidos.

PARÁMETROS DE LA VOZ

8. ¿Qué rasgos sonoros le gustan más en cuanto a su...?

a. Volumen

Muy bajo/suave	
Bajo/suave	
Moderado	
Alto	
Muy alto	

b. Velocidad de emisión

Muy rápida	
Rápida	
Moderada	
Lenta	
Muy lenta	

c. Entonación

Muy melodiosa	
Melodiosa	
Natural	
Monótona	
Muy monótona	

d. Tono

Muy grave	
Grave	
Medio	
Agudo	
Muy agudo	

e. Fluidez

Muchas pausas	
Pocas pausas	
Muy fluida	

ANÁLISIS DE LOS INDICADORES PERCIBIDOS DEL ENGAÑO

9. ¿Qué rasgos sonoros le irritan más en cuanto a su...?

a. Volumen

Muy bajo/suave	
Bajo/suave	
Moderado	
Alto	
Muy alto	

b. Velocidad de emisión

Muy rápida	
Rápida	
Moderada	
Lenta	
Muy lenta	

c. Entonación

Muy melodiosa	
Melodiosa	
Natural	
Monótona	
Muy monótona	

d. Tono

Muy grave	
Grave	
Medio	
Agudo	
Muy agudo	

e. Fluidez

Muchas pausas	
Pocas pausas	
Muy fluida	

IMPRESIÓN DE PERSONALIDAD

10. ¿Qué impresión de personalidad le sugieren estos rasgos sonoros?

11. ¿Qué impresión de personalidad le sugieren estos rasgos sonoros en cuanto a su carácter? Rellene la siguiente tabla eligiendo los rasgos que le ha sugerido especialmente la sonoridad de la voz del entrevistado.

CARACTER DE LA LOCUTORA O EL LOCUTOR

SEDUCTOR										REPULSIVO
FLEXIBLE										INFLEXIBLE
HUMILDE										PREPOTENTE
CARIOSO										AGRESIVO
SEGURO										INSEGURO
ACTIVO										PASIVO
TRANQUILLO										NERVIOSO
EQUILIBRADO										DESEQUILIBRADO
PASIONAL										FLEMÁTICO
SINCERO										FALSO
AMISTOSO										HOSTIL
SIMPÁTICO										ANTIPÁTICO
EXTROVERTIDO										INTROVERTIDO
INTELIGENTE										TONTO

12. Evalúe la credibilidad del testigo en un rango de 2 puntos (1: nada creíble, 2 creíble).

1. NADA CREÍBLE	
2. CREÍBLE	

LENGUAJE TELEVISIVO:
ENTRE PROYECCIÓN E IDENTIFICACIÓN
TELEVISION LANGUAGE:
BETWEEN PROJECTION AND IDENTIFICATION

Salvatore BARTOLOTTA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

La relación entre *mass media* y arte y cultura de la tradición, desde la literatura hasta la música, el teatro, el cine no es unívoca: los géneros tienden a contaminarse y a deteriorarse. La televisión es una de las formas de expresión más importantes del siglo XX que junto al cine y a la música ligera ha tenido la capacidad de incidir sobre el imaginario colectivo, lo que hace patente una dialéctica entre investigación artística y la voluntad de crear un mercado previsible y estereotipado y, a veces, dando resultados extraordinarios, superiores a los de una sedicente literatura culta. *Palabras clave:* comunicación, cultura, lenguaje televisivo, *mass media*, tradición e innovación.

Abstract

The relationship between mass media and art and culture of the tradition, from literature to music, theater, to cinema, is not univocal: genres tend to become contaminated and deteriorate. Television is one of the most important forms of expression of the twentieth century that together with cinema and light music has had the ability to influence the collective imagination, which makes clear a dialectic between artistic research and the will to create a predictable market and stereotyped and, sometimes, giving extraordinary results, superior to those of a autonyminated culture literature.

Keywords: communication, culture, television language, mass media, tradition and innovation.

El siglo pasado se ha distinguido por las múltiples invenciones e innovaciones que han cambiado profundamente las artes, la comunicación y el lenguaje. Después del cine, es la hora de la radio, de la televisión, de internet... La cultura del espectáculo, como la conocemos hoy, era inimaginable que pudiera alcanzar un público tan vasto como el actual. El gusto por el arte siempre tuvo necesidad de instrucción y bienestar económico, también en los tiempos en que fue un fenómeno de *élite*, pero, ahora, cualquier persona, a través de las nuevas tecnologías y los *mass media*¹, puede tenerlos a su disposición. La comunicación es aparentemente muy fácil, necesita una actitud pasiva a la recepción, y ni siquiera demasiado.

A partir de los años Cincuenta, se manifiesta, claramente, la exigencia de convertir todo en espectáculo con el claro resultado de confundir verdad y ficción o lo que es relevante con lo que es irrelevante. Todos quieren ser famosos al menos cinco minutos. Del modelo de comunicación informacional², se pasa, en los años Sesenta, a un modelo de comunicación semiótico-informacional, diseñado por los semiólogos Umberto Eco y Paolo Fabbri, en el que la eficacia de la comunicación depende del acuerdo entre las partes sobre los códigos utilizados. En los años Setenta, los mismos semiólogos, proponen un paradigma de comunicación semiótico-textual, el más adecuado a representar la comunicación de masa.

¹ “Gli strumenti o i veicoli di divulgazione propri dell’industria culturale, come stampa, cinema, radio, televisione ecc. (→ comunicazioni di massa)” (Treccani, 2018: s.v. *mass media*). “[...] Insieme dei mezzi per far conoscere, diffondere e divulgare messaggi significativi, carichi di valori diversi, a un pubblico anonimo, indifferenziato e disperso, e anche le tecniche con le quali gruppi specializzati elaborano e diffondono informazioni, messaggi, segni e simboli, nonché le informazioni e i messaggi stessi. La comunicazione di massa utilizza modi e tecniche di trasmissione di natura assai varia: scrittura, audiovisivi, cassette, bande magnetiche, sistemi elettronici, televisione, radio, cinema, stampa, Internet. Attraverso questi modi, tecniche e mezzi si sarebbe venuta creando una nuova cultura che si fonderebbe sui modi di trasmissione utilizzati piuttosto che sui contenuti dei messaggi” (Treccani, 2018: s.v. *comunicazioni di massa*).

² “[...] Il «modello informazionale», proposto da Shannon e Weaver nel 1949, [...] descrive l’atto comunicativo come un processo di trasmissione di suoni, sottoposto a leggi fisiche, in cui una fonte di informazione produce un messaggio (emesso da un organo trasmittente) e un destinatario lo riceve (mediante un organo ricevente) [...]” (Grasso, 2008: s.v. *comunicazione*).

Al suo apparire la TV ha posto immediatamente problemi di carattere linguistico. La questione primaria era: esiste lo specifico televisivo oppure la televisione deve continuare a essere considerata un surrogato domestico di altre forme di spettacolo? E ancora: il linguaggio televisivo ha sue specifiche risorse e singolarità? Per assegnare una dignità linguistica al nuovo mezzo sono state usate formule diverse: immediatezza, simultaneità, attualità, capacità di cogliere l'imprevisto [...] (Grasso, 2008: s.v. *linguaggio televisivo*).

El lenguaje televisivo, de por sí pobre, con el pasar del tiempo se desgasta, se empobrece. Un ejemplo de ello la publicidad³. Pero, lo que, realmente, está en gran competición con las palabras es la imagen, indudablemente, más fuerte e incisiva, más que muchas palabras. Las imágenes seducen a los espectadores haciendo prevalecer la fisicidad de los artistas a los mensajes que transmiten. La llegada del cine y luego, sobre todo, de la televisión deseó que fuera posible comunicar con las imágenes. La imagen ascendió a lenguaje universal en neto contraste con el lenguaje especializado y particular de la palabra escrita. La información visual indujo el espectador a un tipo de comprensión intuitiva. Pero, bien pronto, con la llegada del ordenador, la civilización de la imagen enseña toda su predisposición a uniformar, según estándar de gusto y cultura, a observadores ya exclusivamente pasivos.

³La publicidad, en principio, fue también un género televisivo con *Carosello*, un programa de la RAI en el que diversos sketches protagonizados por actores o personajes animados se concluían con la promoción de un producto. Este espacio se emitía después del telediario de la noche, *Carosello* “nacque nel 1957, quando la RAI decide di aprire le porte alla pubblicità e, intorno al nuovo formidabile propulsore economico, ancora privo, forse di una propria dignità autonoma, costruì un favoloso recinto dorato, con tanto di sipario, trombe e mandolini, che fu per vent'anni l'appuntamento più atteso da grandi e piccini. «A letto dopo *Carosello*» divenne l'espressione comune di tante mamme, accettata come ordine perentorio dai bambini per i quali quei fantastici dieci minuti di réclame che seguivano il telegiornale segnavano la fine della giornata e il momento della buonanotte [...]” (Grasso, 2008: s.v. *Carosello*). A finales de los años Setenta *Carosello* se suprimió y comenzó para la publicidad la era de los *spot*: “*Carosello* aveva rappresentato un genere specificamente televisivo. I limiti tecnici e legislativi imposti agli autori avevano prodotto una serie di felici innovazioni linguistiche, pur nella rigidità della formula e nella ripetizione del racconto. Con la soppressione di questo spazio, la pubblicità si aprì a modalità comunicative ed espressioni differenti → *spot* [...]” (Grasso, 2008: s.v. *pubblicità televisiva*).

Naturalmente, la relación entre los medios de comunicación y el arte y la cultura tradicional, de la literatura a la música, al teatro, al cine no es unívoca. Los géneros tienden a contaminarse y no sólo a deteriorarse. La televisión está entre las más importantes formas de expresión del siglo XX. Junto al cine y a la música ligera ha tenido la capacidad de incidir en el imaginario colectivo, desarrollando una dialéctica entre la búsqueda artística y la voluntad de crear un mercado previsible y estereotipado y, a veces, dando resultados extraordinarios, superiores, a una sedicente literatura culta. No es casualidad que, en 2016, haya sido asignado el Premio Nobel de Literatura a Bob Dylan por haber creado una nueva expresión poética en la música pop. Las relaciones de influencia entre los géneros son a menudo recíprocas: la narrativa influencia las *fiction*⁴ y, menos, radicalmente quizás, las *fiction* influyen la narrativa.

El estudio de los problemas de comunicación y significado es esencial para entender lo que sucede en el mundo. La televisión organiza su misma oferta para el público a través del *palinsesto*⁵. Claramente, las elecciones obradas por el *palinsesto* siguen, por un lado criterios, de tipo sociológico, por otro, también y quizás, sobre todo, criterios de tipo económico. Pues, es importante crear consentimiento entre el público, y en el *target*⁶ en que se divide,

⁴ “[...] Termine indicante un macrogenere che abbraccia tutti quei testi basati sull’invenzione narrativa, sulla costruzione di un universo verosimile costituito da ambienti, personaggi e azioni, dinamizzati in un racconto. Il termine, dunque, eccede il *medium* e comprende opere letterarie, cinematografiche e televisive. Da un punto di vista televisivo, la *fiction* può essere articolata in una varietà di sottogeneri che si differenziano per il formato, l’origine e le caratteristiche storiche, il ricorso o meno ai meccanismi narrativi della serialità, la collocazione in *palinsesto* e così via. [...]” (Grasso, 2008: s.v. *fiction*).

⁵ “[...] Nel linguaggio televisivo è utilizzato per definire il prospetto o quadro d’insieme delle trasmissioni programmate da una rete per un dato periodo (giorno, settimana, mese, trimestre), con titoli dei programmi, caratteristiche tecniche, durata, orari messa in onda [...]” (Grasso, 2008: s.v. *palinsesto*).

⁶ “[...] Segmento di pubblico, di cui si conoscono il profilo socio-demografico e la propensione al consumo, al quale si rivolgono un programma o una campagna pubblicitaria. La diffusione della nozione di target è strettamente connessa, in ambito televisivo, alla logica competitiva e all’emergere, soprattutto nel campo dell’emittenza privata, di network il cui pubblico di riferimento privilegiato assume contorni specifici [...]” (Grasso, 2008: s.v. *target*).

crear consentimiento por y alrededor del mismo *medium*⁷ y a los valores por ello vehiculados. Por ejemplo, ¿cómo llegar a los gustos de las amas de casa? Nada más simple. Para que las *desperate housewives* puedan olvidar sus problemas, les son suministradas las *soap opera*⁸, donde se presentan historias mucho más liosas y tan tristes que los mismos problemas personales se sienten como irrisorios, al menos en apariencia. Indudablemente es preciso destacar la telenovela española *El Secreto de Puente Viejo*⁹, doblada en italiano y también transmitida en Italia con el título simplificado *Il Segreto*, que recoge, cotidianamente y después de muchos años de programación, más del treinta por ciento de *share*¹⁰.

Realidad y ficción son los dueños en la televisión de hoy, más bien son un género. La oferta televisiva se basa en el *budget*, en el presupuesto, que el editor pone a disposición. Se multiplican los programas y los *format*¹¹ que tienden a aprovecharse del público con el simple objetivo de hacer espectáculo con una mezcla de voyeurismo y polémicas, es precursor de ello *Big*

⁷ “Termine inglese (dal latino *medium* «mezzo») che designa ogni strumento di comunicazione e divulgazione (mass media) dell’industria culturale, sia esso a mezzo stampa (come i giornali) o audiovisivo (come la televisione) [...]” (Grasso, 2008: s.v. *medium*).

⁸ “[...] Letteralmente: opera saponetta, originale televisivo in molti episodi appartenenti alla famiglia dei *serial*. La prima caratteristica che differenzia la *soap opera* dagli altri prodotti seriali è la programmazione quotidiana [...]. La *soap opera* nasce negli anni Trenta come genere radiofonico e solo in un secondo momento si trasforma in programma televisivo; anche al momento del passaggio in video, proprio per la caratteristica predominanza del dialogo, è stata accolta come una specie di spettacolo radiofonico accompagnato da immagini [...]” (Grasso, 2008: s.v. *soap opera*).

⁹ La serie creada por Aurora Guerra, se sigue emitiendo en España desde 2011 (Antena 3) y en Italia desde 2013 (Canale 5).

¹⁰ “Indicatore elaborato dall’Auditel indicante la quota percentuale di pubblico sintonizzata su un programma o su un’emittente in una determinata fascia oraria, rispetto al totale del pubblico presente davanti ai televisori nello stesso intervallo di tempo considerato. È espresso numericamente dal rapporto percentuale tra ascolto medio e ascolto totale” (Grasso, 2008: s.v. *share*).

¹¹ “Schema originale e compiuto di un programma comprendente elementi sia contenutistici (tematica, genere, scopo ecc.) sia strutturali (articolazione delle sue fasi sequenziali e/o narrative, apparato scenico, personaggi fissi ecc.), già rodato attraverso un’emissione televisiva [...]” (Grasso, 2008: s.v. *format*).

Brother, format holandés vendido y transmitido desde el fin de los años Noventa en muchos países, entre ellos España, *Gran Hermano*, e Italia, *Grande Fratello*.

La televisión llega a utilizar la ficción en lo real, manipulando el público a su imagen. Los programas con los aplausos y los *standing ovation* programados para crear el efecto imitativo, y, es decir, crear que las imágenes se puedan sedimentar en el imaginario colectivo para que el poder del medio televisivo, poder extraordinario, se acrezca siempre de más. Los telespectadores ya agentes pasivos absorben como esponjas, lamentablemente, en la mayor parte de los casos, TV basura. Italia y España presentan durante la larga tarde programas *trash*¹² tipo *Uomini e Donne* (Canale 5), *Mujeres y Hombres y Viceversa* o *Sálvame* (ambos emitidos en Tele5).

La televisión, además de enseñar (programas culturales y científicos, *Quark*, RAI 1¹³, y *Canal UNED*, La 2¹⁴), informar (telediarios *TG* y *TD* y periodismo investigador *Report*, RAI 3, y *Repor*, La 1¹⁵), y divertir (revistas y variedad, *Festival di Sanremo*,

¹²“Il termine *trash* copre aree di significato un tempo occupate da categorie come il *kitsch* o il *camp* (cioè il *kitsch* consapevole); di per sé non ha connotazioni né negative né positive. Sulla nozione di *trash TV* o di *TV-spazzatura* esistono due scuole di pensiero. La prima, di origine americana, identifica nell'immondizia la parte oscura, innominabile, inguardabile della televisione: una vasta produzione che annovera tutti quei programmi che inscenano la violenza, le parolacce, il cattivo gusto, le liti, il dolorismo, la provocazione, la rissa, la demenzialità coatta, il «sopra-le-righe», l'intera costellazione della cosiddetta «serie B» [...] La seconda scuola di pensiero, rappresentata da Tommaso Labranca [...], considera invece il *trash* come una categoria estetica, al pari di barocco, impressionismo, verismo. *Trash* sarebbe solo il termine tecnico che definisce il fallimento di una prova nell'emulare un modello «alto» [...]” (Grasso, 2008: s.v. *trash TV*).

¹³ Programa científico creado por Piero Angela, que se emite en Italia desde 1981 (RAI 1) hasta hoy.

¹⁴ La RTVE transmite los contenidos que imparte la Universidad de Educación a Distancia (UNED) a través de programas semanales en Televisión Española y nuevos espacios radiofónicos diarios en Radio Nacional desde 1972. Se abren además nuevas vías de cooperación a los contenidos multimedia en RTVE.es, un nuevo tipo de producción a demanda para los estudiantes de la UNED.

¹⁵ Programas de información que elaboran reportajes con contenidos sociales, de denuncia o retratos y situaciones de la vida cotidiana. *Report* creado por Milena Gabanelli, se sigue emitiendo en Italia desde 1997 (RAI 3) y *Repor* creado por Vicenç Sanclement, se sigue emitiendo en España desde 2007 (La 1).

RAI 1¹⁶, y *Festival del Canción de Eurovisión*, La 1¹⁷; *Pronto, Raffaella?*, RAI 1¹⁸, y *¡Hola Raffaella!*, La 1¹⁹, y series *Un medico in famiglia*, RAI 1, y *Médico de familia*, Tele 5²⁰; *Il commissario Montalbano*, RAI 1, y *Comisario Montalbano*, La 2²¹, etc.), habla, y habla, sobre todo de sí misma, para así crear una memoria colectiva autoreferencial.

La RAI, en breve, celebrará sus primeros sesenta y cinco años (3 de enero 1954). Un poco más joven, TVE, hace dos años, ha celebrado sus sesenta (28 de octubre 1956). No al azar, madrina de la noche acontecimiento ha sido la diva internacional, actriz, cantante, bailarina, presentadora, autora televisiva, Raffaella Carrà. La *showgirl* es un fenómeno de la televisión, un icono de la pequeña pantalla y la historia italiana y, diríamos, también de aquella española, siendo la única artista italiana galardonada por el Rey Juan Carlos con el Lazo de Dama del Orden de Isabel la Católica, la condecoración más importante que el Estado español puede otorgar a una persona extranjera.

Nos divertimos con la televisión. Nosotros, hijos de la televisión, nos divertimos recordando juntos los programas del

¹⁶ El *Festival della Canzone italiana* es un certamen musical anualmente organizado en Sanremo, desde 1951 (RAI 1). “[...] È l’evento televisivo italiano per eccellenza, al punto che la storia del Festival si identifica per certi aspetti con quella della televisione italiana [...]” (Grasso, 2008: s.v. *Festival di Sanremo*).

¹⁷ El *Eurovision Song Contest* es una manifestación musical nacida en 1956, organizada por la Unión Europea de Radiodifusión con sede en Ginebra e inspirada en el *Festival de Sanremo*. Desde sus comienzos, en España ha sido el programa musical más visto (La 1).

¹⁸ *Talk-show*, con dos ediciones, 1983-84 y 1984-85, de Boncompagni – Magalli – Carel – Carrà, dirigido por Gianni Boncompagni, y presentado por Raffaella Carrà, emitido en RAI 1. Véase Carrà (2007).

¹⁹ Programa de entretenimiento, con tres ediciones, desde 1992 hasta 1994, de Carrà – Japino, dirigido por Francesco Borseman, y presentado por Raffaella Carrà, emitido en La 1.

²⁰ La serie fue emitida en España por Tele 5 desde 1995 y duró nueve temporadas. La producción vendió su *format* a Italia. Desde 1998 hasta el momento, RAI 1 ha emitido 10 temporadas.

²¹ “[...] La serie, tratta dai romanzi polizieschi di Andrea Camilleri, si concentra sulle indagini del commissario Salvo Montalbano (L. Zingaretti) nell’immaginaria cittadina di Vigàta [...]” (Grasso, 2008: s.v. *Commissario Montalbano, Il*). Se emite en Italia (RAI 1) desde 1999. España (La 2) estrenó la versión doblada al castellano en 2013. También se ofrece en versión original y/o con subtítulos.

pasado. Nuestra actitud respecto a la televisión podría parecer más libre por el simple hecho de tener en las manos un mando a distancia que nos permite decidir lo que vamos a ver. ¿Pero es realmente así? El medio televisivo logra, a través del consentimiento o el disenso, tener una fuerte influencia sobre las masas. En Italia, en los años Noventa, antes de que fuera ratificada la ley sobre la *par condicio*, un conocido empresario utilizó sus tres emisoras nacionales por su propio interés para vencer las elecciones. Tal como, en el curso de los años, las varias esferas politizadas de la TV de Estado sea en Italia que en España no nos han ahorrado cierto nepotismo, favoritismo y abuso de poder. El público que recibe mucha información debería, críticamente, ser capaz de seleccionarla y saber hacer empleo de ella. Ciertamente, si un individuo sólo ve la televisión y, sobre todo, un cierto tipo de televisión, es muy difícil que pueda tener una opinión propia. La televisión tiene que ser integrada de más medios de comunicación (libros, periódicos, películas, radio, internet...), sólo la televisión no basta.

Retomando lo dicho anteriormente, se puede añadir que, a diferencia de la lectura que es lineal y nos ocupa mucho tiempo, la imagen nos permite leer, enseguida y simultáneamente, toda la información. En el pasado, un enseñante, por ejemplo, daba información a quien no tenía información. Pero hoy es impensable que una información se vehicule aisladamente de una imagen: docentes y discentes en simbiosis, en una posición crítica, tienen que seleccionar y contextualizar todas las imágenes a su disposición dando señal de hacer elecciones conscientes.

Las temáticas propuestas por las cadenas televisivas son proporcionales al bienestar económico y a las condiciones sociales del país en que se emiten. La televisión crea una zona de opinión dónde todos pueden juzgarla, considerarla buena o mala y confrontarla con aquella de otros países. Ciertamente, es difícil descontextualizar una televisión de su país en un momento histórico como el actual por vía de la globalización generalizada. Las estrategias a las que se agarra el medio televisivo quedan en todo caso siempre dos: aquella proyectual que tiende a representarnos un mundo cada vez más rico, un mundo mejor al que aspirar, y aquella identificativa que pretende enseñar nuestro mundo tal como es, en el que reconocerse.

Desafortunadamente, el problema de la homogeneidad de la programación televisiva es real. Los programas emitidos son centenares, pero en gran parte *format* y/o copia y pega de otros. Nuestra libertad de elección se aniquila. La oferta televisiva italiana y española actual también presenta oasis de calidad y heterogeneidad. La tercera red de la TV de Estado en Italia tal como la segunda en España son depositarias de aquella TV de calidad que se desenvuelve entre innovación y tradición²².

Hoy, la noción de lenguaje televisivo, tanto italiano como español, presenta una concepción más compleja en que las especificidades técnicas cuentan menos y nos referimos, por ejemplo, a enfoque, directo, dirección. Cuentan mucho más las operaciones de identificación y referencia, tipo, la fisonomía de red, el *palinsesto*, la colocación, el papel de las conductoras y los conductores, pero más que cada otra cosa, la autoreferencialidad, motor principal de la identidad televisiva actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augias, C. (2007). *Leggere. Perché i libri ci rendono migliori, piu allegri e piu liberi*. Milán: Mondadori.
- Bartolotta, S. (2008). *Cine, música y televisión en la Italia actual*, Madrid: Editorial UNED.
- Bartolotta, S. (2010a). El lenguaje de la televisión. En S. Bartolotta (ed.), *Cine, Música y Televisión en la Italia Actual* (pp. 93-102). Madrid Editorial UNED.
- Bartolotta, S. (2010b). Raffaella Carrà: la donna, l'artista, l'icona. En M. González De Sande (ed.), *La imagen de la mujer y su proyección en la literatura, la sociedad y la historia* (pp. 511-526). Sevilla: ArCiBel Editores.
- Bartolotta, S. (2013). Cine, música y televisión en Italia: dicotomía entre tradición e innovación. En P. L. Ladrón de Guevara Mellado, M. B. Hernández González y Z. Zografidou (eds.), *Las huellas del pasado en la cultura italiana contemporánea. Le tracce del passato nella cultura italiana contemporánea* (pp. 389-396). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia (Editum).

²² Para profundizar sobre el lenguaje televisivo y su dicotomía entre tradición e innovación, véase, para la información y la cultura, Augias (2007) y Biagi (2006) y, para el entretenimiento y el espectáculo, Carrà (2007) y Dandini (2007).

- Biagi, E. (2006). *Quello che non si doveva dire*, con la colaboración de Loris Mazzetti. Milán: Rizzoli.
- Carrà, R. (2007). *Raffica Carrà*. Italia, Sony – BMG su licenza esclusiva Rai Trade.
- Dandini, S. (2007). *Parla con me*. Milán: Rizzoli.
- Eco, U. (ed.) (1972). *Estetica e teoria dell'informazione*. Milán: Bompiani.
- Eco, U. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milán: Bompiani.
- Eco, U. (1976). *Il superuomo di massa*. Milán: Cooperativa scrittori.
- Eco, U. (1998). *Tra menzogna e ironia*. Milán: Bompiani.
- Fabbri, P. (1971). *Il telecomizio*. Urbino: Editrice Montefeltro.
- Grasso, A. (ed.). (2008). *Enciclopedia della Televisione*. Milán: Garzanti.
- Luperini, L., Cataldi, P., Marchiani, L. y Marchese, F. (2001). *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea. Dalle origini al Postmoderno, 3 vol., Dal Naturalismo al Postmoderno (dall'Unità d'Italia ai nostri giorni)*. Florencia-Palermo: Palumbo.
- Minoli, G. (ed.). (2009). *La storia siamo noi. La televisione da conservare*. Novara: De Agostini su licenza esclusiva Rai Edu – Rai Trade.
- Monteleone, F. (2005). *Storia della radio e della televisione in Italia*. Venecia: Marsilio.
- Treccani (2018). *Treccani – La cultura italiana – Enciclopedia*. Recuperado de <http://www.treccani.it/enciclopedia> [Fecha de consulta: 12/05/2018].

L'ITALIANO SECONDO ME:
ANALISI DELL'INTERLINGUA
DI APPRENDENTI ISPANOFONI DI LIVELLO B2
E IMPLICAZIONI DIDATTICHE
THE ITALIAN LANGUAGE FROM MY PERSPECTIVE:
INTERLANGUAGE ANALYSIS
OF SPANISH B2 LEARNERS
AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS
Serena BIANCO
Universidad de Salamanca

Riassunto

Questo contributo presenta l'esperienza condotta presso una scuola di lingue di Salamanca nell'anno in corso ed è volto ad analizzare la produzione orale in italiano di alunni ispanofoni con un livello di competenza B2 secondo il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). Attraverso l'uso della didattica per task viene ricostruito il sistema di interlingua allo scopo di individuare gli elementi sui quali impostare un'azione didattica efficace e valida secondo i principi della linguistica acquisizionale e in base a un'ottica contrastiva italiano-spagnolo.

Parole chiave: interlingua, italiano L2, didattica per task, analisi contrastiva, spagnolo.

Abstract

This article reports on a project led in a language school in Salamanca (Spain) this academic year with the aim of analyzing the oral production in Italian of Spanish students with B2 level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). By using Task-based teaching we will explore learners' interlanguage in order to plan an effective teaching practice based on the principles of second language acquisition and contrastive analysis.

Keywords: interlanguage, Italian L2, task-based language teaching, contrastive analysis, Spanish.

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi anni la ricerca linguistica, in un'ottica interdisciplinare che unisce gli apporti della linguistica, della psicolinguistica, della sociolinguistica e della neurolinguistica, ha mostrato un acceso interesse per l'apprendimento delle lingue straniere. In particolare, a partire dagli anni Settanta ci si è occupati dell'interlingua, ossia la lingua parlata da chi sta apprendendo un idioma straniero con logica e regole proprie (Pallotti, 2005: 1), e che è segno evidente della competenza transitoria verso la lingua bersaglio (Fernández López, 1997: 14).

Questo fenomeno è stato oggetto di ricerca tanto dal punto di vista teorico come empirico soprattutto in relazione all'inglese, dato che buona parte degli studi prendono in esame il suo apprendimento da parte di discenti di diverse lingue materne. Scarseggiano invece le pubblicazioni inerenti le lingue imparentate, anche se negli ultimi anni si è registrato un numero sempre più consistente di lavori inerenti al tema, sia di carattere generale, sia quelli che analizzano aspetti concreti e specifici dell'interlingua (per un'analisi dettagliata di questi invitiamo a consultare Bailini, 2016).

Alla luce di tali considerazioni, passeremo dapprima rapidamente in rassegna alcuni dei contributi maggiormente significativi che hanno messo a confronto due o più sistemi linguistici con particolare attenzione all'apprendimento di lingue affini, e daremo una definizione di interlingua, con l'obiettivo di analizzare l'italiano parlato da apprendenti ispanofoni di livello B2, alla scoperta dei meccanismi che regolano le loro produzioni orali.

2. I PROCESSI DI ACQUISIZIONE DI L2

¿Cómo se aprende? ¿Cómo se aprende una lengua extranjera? Al acercarnos a esa cuestión, se engarzan unas a otras toda una serie de preguntas apasionantes, todavía sin resolver: ¿qué ocurre en esa «caja negra» donde se elaboran y se apropian los conocimientos?, ¿se aprende una lengua extranjera igual que se aprende la lengua materna?, ¿actúa el mismo mecanismo innato que posibilita a los niños la adquisición de la lengua materna?, ¿el proceso es semejante?, ¿qué papel desarrolla esa primera

lengua, a través de la cual nos relacionamos ya con el mundo?, ¿cómo condiciona la edad, el desarrollo biopsíquico, la inteligencia, la cultura, la motivación?, ¿qué influencia tiene la instrucción?, ¿cuál el contexto – natural o institucional – en que se aprende?, ¿por qué se resisten algunos aspectos de la lengua más que otros?, ¿cómo favorecer todo ese proceso? (Fernández López, 1997: 13).

Nell'intento di dare risposta a tutti questi quesiti, negli anni sono sorte diverse proposte che hanno tentato di offrire la metodologia più idonea per l'apprendimento di un idioma. Passeremo ora in rassegna gli apporti più illuminanti per il caso delle lingue affini.

2.1. ANALISI CONTRASTIVA

Si deve all'opera cardine *Linguistics Across Cultures*, pubblicata da Lado nel 1957 e a cui fecero da precursori i contributi di Fries (1945) e Weinreich (1953), la nascita di una nuova disciplina in seno alla Linguistica Applicata: la Linguistica Contrastiva, che si occupava dello studio del contrasto tra due sistemi linguistici.

Nella prefazione, scrive l'autore: "we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student" (Lado, 1957: VII). La lingua era quindi vista come un sistema di abitudini automatizzate e per questo motivo si pensava che dovesse essere imparata mediante meccanismi di stimolo-risposta-imitazione/rinforzo, rifacendosi ai postulati della psicologia comportamentista. Di conseguenza, apprendere una lingua straniera significava superare le abitudini legate alla L1, di cui si aveva una visione negativa, e a tal fine venivano messe a confronto le strutture delle due lingue a tutti i livelli (fonologico, grammaticale e lessicale) per prevenire i potenziali errori.

2.2. IPOTESI DELL'INNATISMO

Verso la fine degli anni Sessanta si verificò un cambiamento di rotta e, con lo sviluppo delle teorie innatiste di matrice chomskiana, prese piede l'ipotesi dell'innatismo. Affermando

l'esistenza di un sistema di elaborazione interno per il linguaggio (LAD – *Language Acquisition Device* sostituito poi dalla UG – *Universal Grammar*), si ipotizzava che quest'ultimo fosse un processo creativo ed innato e che l'apprendimento della lingua materna e di quella straniera fossero regolati dallo stesso meccanismo. Quindi, in opposizione all'Analisi Contrastiva, le teorie innatiste dimostravano che la LM aveva poca influenza sull'apprendimento di altre lingue, supponendo l'esistenza di una serie di errori di diversa natura, dovuti anche alle caratteristiche dell'idioma straniero.

Tuttavia, con il passare del tempo quest'ipotesi ha rivelato le proprie debolezze: l'esperienza, soprattutto nell'ambito delle lingue affini, smentisce la convinzione secondo la quale lo studente possa accedere alla lingua straniera senza passare attraverso la lingua materna, vista la stretta relazione di parentela, causa di numerose interferenze, come vedremo in seguito.

2.3. ANALISI DEGLI ERRORI

Negli stessi anni iniziò a farsi strada un nuovo metodo conosciuto come Analisi degli Errori (AE), che cambiò la concezione di errore. Si deve a Pit Corder, nel 1967, con il suo *The Significance of Learner's Errors*, la sua rivalutazione in chiave positiva:

A learner's errors, then, provide evidence of the system of the language that he is using (i.e. has learned) at a particular point in the course (and it must be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system). They are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn (Corder, 1967: 167).

Quindi, se fino ad allora l'errore era da evitare poiché considerato violazione del sistema linguistico della lingua straniera, la ricerca in quel momento iniziò a mostrare interesse per le produzioni imperfette dei discenti: "the learner's errors are evidence of this system" (Corder, 1967: 166), permettono infatti di accedere ai meccanismi coinvolti quando si apprende, e sono riflesso di una competenza transitoria verso la L2, quella che Selinker nel 1972 chiamerà Interlingua (IL).

Ad ogni modo, riteniamo opportuno sottolineare che l'AE non nega totalmente l'influenza della lingua materna su quella straniera, ma rispetto all'AC, gli studiosi dimostrarono che vi erano errori non causati da fattori strettamente linguistici, bensì di natura psicologica che non potevano essere predetti per mezzo della suddetta analisi.

2.4. PSICOLINGUISTICA E NEUROLINGUISTICA

Nuove proposte sull'apprendimento della L2 sono state formulate a partire dagli anni Ottanta: queste vedono l'interlingua quale prodotto di tutta una serie di processi mentali coinvolti nell'apprendimento (cfr. l'ipotesi del filtro affettivo di Krashen del 1977 successivamente rivisitata con Dulay e Burt) che determinano in maniera diretta il processo di acquisizione di una L2. La mente non è più considerata un ricettore passivo, ma elabora dati attraverso processi cognitivi innati sia di natura universale, sia appresi con l'esperienza: il discente ha a disposizione una serie di dati provenienti dall'*input* della nuova lingua, dal proprio patrimonio linguistico (riconoscendo pertanto l'esistenza del transfer prima negata) e culturale, e dalla propria conoscenza del mondo.

Occupandoci di lingue affini, questo ruolo attivo riconosciuto all'apprendente è di fondamentale importanza, dato il peso decisivo che giocano la tipologia linguistica e la distanza percepita nella trasferibilità tra i due idiomi, come vedremo nel prossimo paragrafo.

3. INTERLINGUA E RUOLO DELLA LINGUA MATERNA

Dall'idea che gli errori indichino una progressione verso l'appropriazione della lingua meta da parte del discente, scaturisce il concetto di interlingua (IL), definita come "un

insieme di varietà di lingua che si collocano nel *continuum* che va dalla lingua di partenza alla lingua di arrivo” (Ramat, 2003: 18). A questo tipo particolare di lingua sono stati attribuiti nomi diversi (competenza transitoria – Corder, 1967; dialetto idiosincratico – Corder, 1971; sistema approssimativo – Nemser, 1971; sistema intermedio – Porquier, 1975), ma tutti rimandano ai concetti di sistema, evoluzione e specificità. L’IL è una tappa obbligatoria dell’apprendimento di una lingua straniera, un idioma in evoluzione verso la lingua meta che si differenzia da quella materna e da quella straniera, e che ha caratteristiche e regole proprie che corrispondono tanto a strategie universali, così come a meccanismi messi in atto da ogni individuo.

Selinker (1972) indica che l’apprendimento di una L2 è caratterizzato da cinque processi psicolinguistici comuni: l’ipergeneralizzazione delle regole della lingua straniera; il transfer d’insegnamento, che si realizza quando lo studente produce errori causati dal modo in cui le regole della nuova lingua sono state presentate; le strategie di comunicazione, usate per risolvere problemi dovuti alla comunicazione (come ad esempio parafrasi e neologismi); le strategie di apprendimento, utilizzate nel tentativo di appropriarsi della lingua che si sta studiando e che talvolta possono ostacolare il suo corretto apprendimento; il transfer linguistico, piuttosto produttivo nel caso di L2 affini, ossia l’interferenza di abitudini della L1 con quelle della L2, realizzando quelle che Selinker chiama *interlingual identifications*.

Come abbiamo accennato poc’anzi, nell’ambito delle lingue affini la tipologia linguistica e la distanza percepita giocano un ruolo fondamentale nella trasferibilità. Per quanto concerne il primo aspetto, la fitta rete di somiglianze e sottili divergenze che condividono spagnolo e italiano, dimostrata da diversi studi (Tagliavini, 1947; Schmid, 1994; e Calvi, 1995; per citarne solo alcuni), fanno sì che l’interferenza si verifichi anche nei casi di maggior similitudine, con un transfer positivo tutte le volte che le strutture delle due lingue corrispondono, ed uno negativo quando i due sistemi sono in contrasto. Riferendoci invece alla vicinanza, diremo che questa è soggettiva, dato che si tratta della percezione di distanza che ogni discente formula riguardo ai due codici linguistici che entrano in contatto.

Altri due concetti che si uniscono inevitabilmente a quello di IL sono quelli di fossilizzazione e di *backsliding*. Nel caso di lingue affini, la fossilizzazione

occurs when particular linguistic forms become permanently established in the interlanguage of SL learners in a form that is deviant from the target language norm and that continues to appear in performance regardless of further exposure to the target language (Selinker, 1993);

gli errori fossilizzati si devono per lo più all'influenza negativa della loro lingua materna e, pur non rappresentando una grave minaccia per l'efficacia comunicativa, sono comunque un limite all'evoluzione dell'IL (lo dimostra la piccolissima percentuale di apprendenti che hanno un'ottima padronanza della L2, soprattutto nel caso di lingue affini). Il *backsliding*, o ricaduta negli errori che si pensava fossero ormai eliminati in modo definitivo, è un altro aspetto particolarmente interessante nell'ambito che ci interessa.

4. LA RICERCA

4.1. I DESTINATARI

I destinatari della ricerca sono quattordici studenti ispanofoni provenienti dalla Spagna, adulti, con un livello di italiano B2 secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER) acquisito presso la *Escuela Oficial de Idiomas* (7 alunni), l'Università di Salamanca (4) e da autodidatta contando su un'esperienza della durata di almeno un anno in Italia come Erasmus, e un piccolo corso di italiano nel Bel Paese (3).

Pur trattandosi di un gruppo di soggetti non completamente omogeneo spinto da motivazioni differenti e con *background* diversi, tutti i partecipanti hanno un grado di istruzione piuttosto elevato (in procinto di laurearsi o già laureati) e, nella metà dei casi, trattasi di lavoratori. Tutti dichiarano di aver trascorso in Italia almeno un periodo breve per motivi di studio, lavoro o semplicemente ozio.

4.2. DESCRIZIONE DEL CORPUS

Il corpus che serve da base alla ricerca è la lingua parlata: ogni partecipante si è sottoposto a prove di diverso tipo per 5 sessioni, ognuna della durata di 40 minuti. Fra queste:

- monologhi (lettura e commento critico di articoli di attualità, descrizione di immagini e grafici);
- interazioni orali con il docente e *role play* in coppia (max. 3 persone);
- prove di tipo oggettivo (traduzioni ed esercizi vari, per di più grammaticali, sui punti che durante la prima fase di raccolta dati sono risultati complessi, con l'obiettivo di controllare tutti quegli aspetti che potrebbero sfuggire alla produzione orale);
- colloqui con ogni partecipante alla ricerca delle cause degli errori per capire se ne fossero coscienti;
- osservazione continua in aula durante la normale lezione frontale.

4.3. MODALITÀ DI ANALISI E CORREZIONE

La revisione è avvenuta al termine di ogni sessione mediante dei colloqui diretti con i partecipanti: se avessimo corretto gli studenti nel corso delle stesse sessioni, si sarebbe interrotto continuamente il flusso di comunicazione, risultando inefficace la correzione, e venendo meno il proposito della nostra ricerca, ossia quella di osservare la produzione orale libera.

Abbiamo valutato la gravità degli errori in funzione del livello del quale ci stiamo occupando nella nostra analisi. Ad ogni modo, nel caso di lingue affini, crediamo che non sia possibile correggere in base a criteri di tipo comunicativo dato che spagnoli e italiani, pur alterando il codice linguistico della lingua oggetto di studio, possono comunicare fra loro. Riportiamo quanto sostiene Calvi al riguardo, sebbene la studiosa presenti il fenomeno considerandolo dal punto di vista di italiani che studiano lo spagnolo:

date le ben note affinità tra italiano e spagnolo e le possibilità di comprensione reciproca anche in assenza di specifiche conoscenze linguistiche, concedere priorità agli aspetti comunicativi, alla scorrevolezza rispetto alla correttezza,

significherebbe dar ragione a quanti sostengono da sempre che un italiano può evitare di studiare lo spagnolo o comunque può accontentarsi di studiarlo poco (Calvi, 1995:116).

4.4. PRINCIPALI RISULTATI

Per comodità di studio presenteremo i dati della nostra indagine separando i livelli linguistici: fonologico, morfosintattico e lessicale.

A livello fonologico, “il primo impatto con la catena fonica dell’italiano provoca negli spagnoli un’immediata sensazione di familiarità, dovuta alla sostanziale coincidenza tra i sistemi vocalici delle due lingue e affinità di molti suoni consonantici” (Calvi, 1995: 85). La distanza percepita è talmente piccola che anche nei livelli intermedi persistono, nella maggioranza dei partecipanti alla ricerca, alcuni errori tipici dei primi stadi dell’IL, soprattutto in coloro che non hanno intrapreso lo studio della lingua a livello universitario.

La maggior parte degli errori riguardano:

- la distinzione tra consonanti brevi e geminate, con una riduzione della durata delle consonanti doppie; in alcuni casi notiamo anche casi di ipercorrezione: **capucino*, **brocoli*, **essagerare*, **aviso*, ecc.;
- l’aggiunta della vocale *e* all’inizio di una parola che inizia con *s*, per equilibrare una sequenza fonica non gradita dal sistema spagnolo: **estudentessa*, **estressato*, ecc.;
- il mantenimento di alcuni gruppi consonantici spagnoli anche in italiano: **instruire*, **colonna*, ecc.;
- la realizzazione fricativa labiodentale sonora della *b* secondo la norma della LM: **aribo più tardi*, **caballo*, ecc.;
- la tendenza a sostituire la *i* dei monosillabi con una *e*: **me piace*, **se scrive*, **un libro de fantasia*, ecc.;
- la non pronuncia dello iato nelle parole che terminano in *ia*, secondo le norme della lingua spagnola: *agenzia* /**a’dzentsia*/ invece di /*adzen’tsia*/ ad esempio;
- la generale difficoltà di acquisizione della prosodia, dove l’influenza della LM risulta essere un elemento stabile dell’IL ad alto rischio di fossilizzazione.

È comunque a livello morfosintattico dove si sono riscontrati la maggior parte degli errori:

- avverbi: la tendenza a collocare avverbi come *sempre*, *già*, *mai*, *appena*, prima del verbo, dopo questo o dopo il complemento, soprattutto nel caso di tempi composti: **sempre sono andata al mare in estate* e **ho fatto la doccia e anche mi sono lavata i capelli*, ecc.;
- articoli: qualche difficoltà riscontrata nella scelta dell'articolo appropriato tra *il*, *lo*, *i* e *gli* e il non uso di *l'* davanti a parole soprattutto di genere femminile che cominciano per vocale: **i zii*, **la industria*, **la amica*, ecc.;
- possessivi: l'uso del possessivo *suo* per indicare la terza persona plurale (**il suo tempo libero*, **a casa sua*) e l'uso dell'articolo anche nel caso di nomi di famiglia al singolare: **il suo padre*, **la sua moglie*, ecc.;
- articoli partitivi: la creazione di una forma completamente nuova ricalcata dallo spagnolo per formare il plurale dell'articolo indeterminativo (**Une donne*) e realizzazioni errate come **dei amici*, dovute al mancato riconoscimento dell'articolo *gli*;
- preposizioni articolate: non sempre vengono riconosciute, per cui ricorrono con una certa frequenza costrutti come **gelato a la frutta*, **l'ho letto su il libro*;
- pronomi: è presente il fenomeno della reduplicazione pronominale (**a me mi piace* e **gli scrive a lui* ad esempio), favorito dalla lingua madre degli apprendenti, anche se questa struttura si riscontra altresì nell'italiano colloquiale dei parlanti nativi;
- morfologia nominale: l'uso del sostantivo plurale con l'indefinito *qualche* (**qualche birre*, **qualche minuti*) e, in generale, l'utilizzo non corretto di aggettivi e pronomi indefiniti: **sempre c'è alcuno che non fa le cose che deve fare*, **avete alcuna idea per la prossima pubblicazione?*
- morfologia verbale: la generalizzazione nell'uso dell'ausiliare *avere* invece di *essere* nei tempi composti: **mi ho fatto il bagno con dieci gradi*; non concordanza di genere e numero nei tempi composti con *essere* (**Carlos e Luis sono arrivato 5 minuti dopo*) e, in generale, in presenza dei pronomi complemento oggetto (**si sono vestito*); il

mantenimento della terminazione in *-a* della prima persona singolare dell'imperfetto (**(io) mangiava*), altro errore in molti casi fossilizzato;

- perifrasi verbali: calco della perifrasi spagnola *estar + gerundio*, con realizzazioni linguistiche del tipo: **sono stato studiando tutto il giorno* e uso del gerundio al posto dell'infinito in alcune costruzioni, come ad esempio **continua leggendo*, calcando la struttura della LM;
- preposizioni: uso dell'accusativo preposizionale nel caso di complementi con il tratto semantico [+ umano]: **conosco a Giuseppe*, **devo salutare a tutti quanti*, **ho conosciuto a gente che ha fatto il test*; uso generale non corretto di *di* e *da* (**difficile di fermare*, **difficile di capire*, **di una parte*, **provengono di una famiglia ricca*), della preposizione nella passiva (**è stato sequestrato per i rapinatori*), confusione nella scelta tra *a* e *in* per indicare il luogo (**sono in Roma*, **vado a Italia*, **vado al medico*); realizzazioni errate della struttura *verbo + preposizione* (**ho sognato con il mio ragazzo*, **ha partecipato nella ricerca*, **hanno deciso tornare in Italia*, **credo capire il significato*);
- sistema verbale: uso non sempre corretto di congiuntivo e indicativo, soprattutto in presenza di verbi di opinione (**penso che è un problema*, **credo che Luigi viene a lezione*), del condizionale semplice e composto per esprimere il futuro nel passato (**ha detto che tornerebbe presto*), e del congiuntivo presente in presenza di subordinate temporali (**quando io torni ti scrivo*). Confusione nella scelta di *essere/stare* e *essere/esserci*: **oggi sto triste* e **stavano delle persone*, forme tuttavia presenti in italiano in alcune varianti dialettali meridionali.

Chiudiamo questa breve analisi con uno sguardo all'aspetto lessicale. La comunanza lessicale tra spagnolo e italiano non sempre facilita gli apprendenti e, come osserva Calvi (2004), nel caso dell'apprendimento del lessico di lingue affini, oltre agli errori di tipo formale, si riscontrano numerosissimi prestiti, calchi e interferenze:

- prestiti: **napolitano*, **non tutta la tarde*, **abbiamo riserva*, **è una mala organizzazione*, ecc.;

- calchi: **i due sono molto interessanti al posto di entrambi sono molto interessanti;*
- adattamento della morfologia al sistema spagnolo: **conoscimenti per *conoscenza, *sustanzia per sostanza, *similare per simile, *salutabile invece di sano, ecc.;*
- falsi amici: **ha fatto un buon negozio invece di ha fatto un buon affare, *ho fatto interviste al posto di ho fatto colloqui, *è vero che non tutto il mondo può andare in palestra per è vero che non tutti possono andare in palestra.*

5. CONCLUSIONI

La ricerca che abbiamo presentato, seppur limitata ad un campione molto ristretto di soggetti, ci ha portato a formulare delle conclusioni molto interessanti.

In particolare, l'analisi dell'interlingua ci ha permesso di confermare che, nel caso di lingue sorelle con una grande affinità ad ogni livello, non si può prescindere dal ruolo che la lingua madre gioca nell'apprendimento. Come abbiamo visto, seppur adottando prospettive diverse, le teorie e le ipotesi di acquisizione di L2 che abbiamo presentato, non negano mai totalmente l'influenza della LM del discente; anzi, questa rientra tra i fattori che intervengono in tale processo, soprattutto nelle attività di produzione, in cui i fenomeni di interferenza ricorrono con maggiore frequenza con errori che spesso tendono alla fossilizzazione, dovuto anche alla scarsa distanza percepita tra il sistema linguistico spagnolo e quello italiano.

Pertanto, in quanto docenti, dobbiamo considerare due aspetti a livello glottodidattico: da una parte, la necessaria integrazione tra dati linguistici ed extralinguistici visto che, nell'ottica di una pedagogia centrata sul discente, siamo chiamati ad elaborare strategie didattiche che tengano conto dei suoi bisogni e del suo stile di apprendimento, oltre che del bagaglio di conoscenze che possiede e delle sue preferenze; dall'altra, l'uso dell'analisi contrastiva che, unita ad un'idonea riflessione metalinguistica, lo aiuta a sviluppare una maggiore coscienza linguistica, permettendogli di controllare maggiormente le proprie produzioni e di non fossilizzare i propri errori.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: LED.
- Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini.
- Calvi, M. V. (2004). Apprendimento del lessico di lingue affini. *Cuadernos de Filología Italiana*, 11, 61-71. Recuperato da http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Contrastividad%20en%20general/Calvi_apprendimento_lessico_lingue_affini.pdf [Data di consultazione: 17/04/2018].
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. Recuperato da <http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf> [Data di consultazione: 15/05/2018].
- Di Gesù, F. (2016). *Linguistica contrastivo – percettiva di lingue tipologicamente affini: italiano e spagnolo*. Palermo: Unipapress.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Giacalone Ramat, A. (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Schmid, S. (1994). *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*. Milano: Franco Angeli.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10 (3), 209-231.
- Selinker, L. (1993). Fossilization as Simplification? In Tickoo (a cura di), *Simplification: Theory and Application*. Anthology Series 31. Singapore: Seameo Regional Language Center. Recuperato da <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371575.pdf> [Data di consultazione: 17/04/2018].
- Tagliavini, C. (1947). Spagnolo e italiano. *Le lingue estere*, 12, 261-262 e 275-276.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CANON LITERARIO
A TRAVÉS DE LA TRADUCCIÓN:
ESCRITORAS ITALIANAS EN LA VERSIÓN
ESPAÑOLA DE FERNANDO MARISTANY
THE CONSTRUCTION OF LITERARY CANON
THROUGH TRANSLATION:
FEMALE ITALIAN WRITERS IN THE SPANISH
VERSION OF FERNANDO MARISTANY

Assumpta CAMPS
Universidad de Barcelona

Resumen

¿Son las antologías de traducciones realmente autorales, o bien constituyen un caso especial de género literario no-autoral, por partida doble, es decir, por ser recopilaciones de obras de otros, y por ser traducciones y por tanto no obras originales? Sin embargo, podría ser que las antologías de traducciones tuvieran un carácter doblemente autoral. Es el caso de Fernando Maristany, antólogo y traductor especialmente prolífico en las primeras décadas del siglo XX, y un nombre ineludible en la difusión de la literatura italiana en ámbito hispánico. En esta comunicación nos centraremos en el estudio de las escritoras italianas que Maristany tradujo e incluyó en su *Florilegio*.

Palabras clave: traducción, canon literario, escritoras italianas, Fernando Maristany.

Abstract

Are the anthologies of translations truly authorial, or are they a special case of a non-authorial literary genre (both because they are collections of works written by others, and because they are translations, and therefore not original works)? However, it could be that the anthologies of translations had a doubly authorial character. This is the case of Fernando Maristany, a particularly prolific anthologist and Spanish translator at the beginning of the

20th century, and an indispensable name in the dissemination of Italian literature in the Hispanic world. In this communication we will focus on the study of the female Italian writers that Maristany translated and included in her *Florilegio*.

Keywords: translation, literary canon, female Italian writers, Fernando Maristany.

1. ACERCA DEL CANON LITERARIO

Venimos considerando el canon como el conjunto de las obras, autores y modelos literarios en general de una determinada literatura. Dentro de este *corpus*, los textos que este incluye se hallan en clara dependencia respecto al metatexto (ya se trate de normas, reglas, teorías, crítica, etc.) que lo organiza y que estructura sus jerarquías internas, determinando a su vez también sus exclusiones¹.

Desde hace años sabemos cuán importante es la traducción no solo en la modernización de un repertorio literario, sino también como actividad moldeadora del canon de cualquier literatura. Un canon que determina la selección del *corpus* sobre el que operar, que establece los criterios y decreta qué autores y obras se incluyen o quedan excluidos, en fin, que es lo que cuenta y lo que no, lo que “vale” y lo que, por el contrario, hay que descartar... Un canon que, en primer lugar, se construye desde el presente (como afirmaba Talens, “no se instruye para recuperar un pasado, sino para ayudar a construir y justificar un presente”, Talens 1994; *apud* Pozuelo Yvancos, 1995: 9); y que, en segundo lugar, como sostenía Mignolo (1991), solo cobra pleno sentido desde lo regional, y no como canon universal.

Desde este ángulo, la construcción del canon no se puede considerar en ningún modo como una actividad inocente, sino claramente intencionada, a caballo entre la ideología y la estética. Por tanto, a la luz de lo que mencionábamos, al tratar sobre el canon resultará pertinente tomar en consideración tanto el eje histórico o diacrónico (¿cuáles eran en un determinado momento

¹ Véase, en este sentido, Pozuelo (1995), así como Cristófol (2008), entre muchos otros.

histórico las obras/autores que se consideraban canónicos, ya sea por parte de las instituciones educativas, o bien de la crítica, el mundo editorial o cultural en general?), como el eje regional o diatópico (¿qué obras/autores se consideran canónicos para una determinada sección espacial – llámese país, región o comunidad cultural de cualquier tipo u orden –?).

Habida cuenta que los elementos no canónicos se contemplan por norma general como extrasistémicos, y como tal, acostumbran a quedar fuera de cualquier descripción científica, resulta esencial interrogarse sobre el canon y sobre los mecanismos de su construcción, así como analizar los criterios que se aplican en cada caso, y cuestionar sus exclusiones. Esto es más pertinente aún, si cabe, desde una perspectiva que englobe los estudios de género, con el propósito de recuperar las voces silenciadas de muchas autoras a lo largo de la historia literaria, que constituyen una parte notable precisamente de dichas exclusiones por motivos varios.

El cuestionamiento del canon se ha llevado a cabo en épocas recientes desde posiciones multiculturalistas y de género por considerar que el canon excluía a las minorías, y que obedecía, a fin de cuentas, a lo que se ha dado en llamar el punto de vista de los “*dead white males*”. Desde este ángulo se han propuesto una serie de prácticas críticas y también didácticas de carácter desestabilizador, puesto que cuestionan la dinámica inclusión/exclusión en relación con el canon literario. Hablamos, por ejemplo, de la recuperación de textos, autores o modelos estéticos ignorados por el sistema (léase el canon), o la creación y promoción de antologías y colecciones literarias que presenten textos extrasistémicos (es decir, periféricos, marginales o bien olvidados por la tradición). En este orden de actuaciones se situaría este estudio que aborda a continuación el tema de la traducción y el canon desde el análisis de las autoras italianas seleccionadas y traducidas por uno de los mayores antólogos y traductores poéticos al español de la primera mitad del siglo XX, Fernando Maristany, al dar a conocer, en traducción, “las mejores poesías de los mejores poetas italianos” de todos los tiempos.

2. FERNANDO MARISTANY Y SU TIEMPO: LAS TRADUCCIONES DEL *FLORILEGIO*

Fernando Maristany (Barcelona 1883-1924) fue uno de los traductores más prolíficos de su época, que se destacó por ser también antólogo y editor de la Editorial Cervantes a partir de 1920 (una vez trasladada a Barcelona). Tradujo, por elección propia, en lengua castellana, desde posiciones marcadamente iberistas y estéticamente contrarias al *Noucentisme* predominante en la Barcelona de su tiempo. Poco antes de la I Guerra Mundial presentó la que sería la primera de sus antologías poéticas: *Poesías excelsas (breves) de los grandes poetas, traducidas directamente, en verso, de sus idiomas respectivos, italiano, alemán, inglés y francés* (1914), a la que seguirían, a razón de prácticamente una al año, varias antologías poéticas más (*Las cien mejores poesías (líricas) de la lengua francesa*, en 1917; las de la lengua inglesa en 1918, las de la lengua portuguesa ese mismo año, y las de la lengua alemana el 1919), agrupadas según las lenguas de origen. Todas ellas confluyen poco después en el *Florilegio* que aquí nos ocupa, que se dio a conocer en 1920 en Barcelona².

El planteamiento antológico de Maristany, que se repite *grosso modo* en todas sus antologías poéticas, se orienta principalmente a su deseo de modernización de la poesía lírica en el ámbito hispánico (incluido también Portugal). Presenta al lector las que entiende como las cien “mejores” o más “excelsas” poesías (ya sean inglesas, francesas, italianas, portuguesas o alemanas): es decir, las mejores poesías de los mejores poetas, publicadas en las mejores antologías de sus respectivas lenguas de origen, prescindiendo en gran medida de sus gustos personales. Desde este punto de vista, su traducción adquiere un carácter netamente canónico desde el principio.

Por tal motivo, resulta muy relevante atender a las fuentes de Maristany, es decir, analizar aquellas supuestamente “mejores antologías” de las respectivas lenguas de origen – en nuestro caso, el italiano – en las que se basó para realizar su selección antológica de las “mejores poesías de todos los tiempos”, como garantía de buen gusto y de la calidad del volumen en su conjunto.

² Cfr. Maristany (1936).

En el *Florilegio* Maristany traduce fundamentalmente autores del repertorio tradicional, a los que añade bastantes nombres de escritores de su época (incluidas dos autoras), en su mayoría de una relevancia más que discutible vistos con la perspectiva de hoy. Preceden las traducciones por un lado una muy breve introducción (firmada por el propio Maristany), donde se exponen muy sumariamente sus criterios de selección. Y en segundo lugar un prólogo encargado a un “especialista”, en quien nuestro antólogo deposita toda la responsabilidad de aportar información sobre los autores y obras escogidos. En la parte dedicada a la literatura italiana (Tomo I), el *Florilegio* ofrece una antología de 101 traducciones poéticas de 47 autores, mayoritariamente completas y a menudo breves (aunque menos breves que las recogidas en la antología de 1914), traducidas al español en verso directamente del italiano (y con voluntad de preservar la forma poética original), sin *testo a fronte*, y sin mención alguna del poema original ni del volumen de procedencia, como tampoco presentación, nota o comentario alguno sobre el autor (cuyo nombre a veces aparece incluso hispanizado), más allá de, como máximo, las fechas de su nacimiento y fallecimiento. Dichas traducciones se nos presentan según el orden supuestamente cronológico de los autores, a menudo alterando su disposición original en los volúmenes de procedencia (cuando se opta por traducir más de una poesía de un mismo autor). Esta falta de contextualización generalizada que se evidencia en el *Florilegio* se agrava, si cabe, en las numerosas ocasiones en las que Maristany no ofrece al lector una traducción obvia, sino más bien libre y creativa, del título del poema, lo cual dificulta su identificación.

El *Florilegio* se abre con un prefacio de Adolfo Bonilla y San Martín (Madrid 1875-1926), crítico y filólogo, discípulo destacado de Menéndez Pelayo y miembro de la RAE desde 1921. Dicho prefacio no deja la más mínima duda de que la aspiración de Maristany con esta antología de traducciones poéticas no es otra que ocupar un lugar de prestigio en las letras españolas. El “Propósito” que este escribe a continuación (Maristany, 1936: 17-18) viene a confirmar estas intenciones.

Después de esta parte introductoria, se presentan las traducciones al español de los diferentes idiomas. La parte dedicada al italiano inicia en la página 55 con el prólogo de Carlos

Boselli³ (de manera similar a cuanto sucede con las demás lenguas). Cabe señalar que dicho prólogo se escribió tres años antes de que Maristany concluyera su proyecto (1920). En su prólogo, Boselli se entretiene en considerar las preferencias de Maristany respecto a los materiales que aborda para su traducción, a la vez que contextualiza mínimamente los poemas seleccionados mediante una breve panorámica de la literatura italiana, desde el *Dolce Stil Novo* hasta los primeros años del siglo XX. Subraya muy especialmente el carácter divulgativo de la tarea llevada a cabo por el traductor-antólogo, a la vez que menciona sus dos fuentes en lo referente a la literatura italiana: *I poeti italiani del secolo XIX, de Raffaello Barbiera* (Barbiera 1913), y *Le cento migliori poesie (liriche) della lingua italiana*, de Luigi Ricci (1909).

3. LAS FUENTES ITALIANAS DEL *FLORILEGIO*

En cuanto a las fuentes italianas de Maristany, cabe señalar que se trata de dos obras muy distintas. La antología (cuyo título indudablemente inspiró a Maristany) preparada por Luigi Ricci⁴, presenta por orden alfabético 48 autores, desde el *Duecento* hasta la segunda mitad del siglo XIX, sin contextualización alguna de los autores ni obras incluidos, como tampoco mención de los criterios adoptados. Esta parece estar más próxima al modelo adoptado por Maristany en su *Florilegio*. Por el contrario, la antología de Barbiera se ocupa principalmente del *Ottocento*, en un volumen de cerca de 1.500 páginas, abarcando de Monti a D'Annunzio. A diferencia de la anterior, los autores se hallan presentados por orden cronológico y no alfabético, y se ofrecen

³ Boselli era un hispanista nacido en Milán en 1876, de posiciones políticas próximas a la Dictadura de Primo de Rivera y al fascismo. Académico de la lengua, además de articulista, profesor y autor de gramáticas y diccionarios de español de gran difusión en la época, como traductor se ocupó de la obra de Blasco Ibáñez, Pérez de Ayala o Giménez Caballero. En su "Prólogo" (Maristany, 1936: 57-78), que es bastante extenso, Boselli se propone como objetivo principal dar a conocer a los lectores de habla española una literatura – la italiana – muy poco conocida en España, más allá de Dante, Petrarca y Manzoni, entre los mayores, o Leopardi, De Amicis y D'Annunzio, para los contemporáneos.

⁴ Al parecer, profesor del King's College de la University of London cuando se publicó el libro en 1909, según se lee en el prefacio.

muchas más noticias e informaciones, no solo sobre la procedencia de las obras (a menudo en nota al pie de página), sino también sobre la trayectoria literaria de los autores, en una breve presentación que precede siempre los poemas seleccionados. Por otra parte, incluye muchas más escritoras (20 en total). Sin embargo Maristany opta por prescindir de toda la información adicional que Barbiera proporciona en su antología. Con todo, resulta evidente que sigue el criterio de este en cuanto a los autores más contemporáneos (algunos de los cuales han perdido relevancia desde la perspectiva actual), completando así la antología de Ricci. Se distancia, en cambio en cuanto a algunos poetas recientes, por ejemplo, Pascoli, Carducci o D'Annunzio, autores de los que muy probablemente tenía un conocimiento más directo y personal.

Maristany traduce básicamente los autores italianos pertenecientes al repertorio tradicional, con muy poca presencia de contemporáneos en la antología de 1914 (tan solo Carducci y D'Annunzio), y atención prioritaria a la forma poética del soneto. Estos criterios se modificarán, sin embargo, poco después, en el *Florilegio*, con la incorporación de muchos más escritores contemporáneos (no siempre con un buen criterio sobre su relevancia), y con la inclusión de otras formas poéticas (como baladas y canciones) en un número mucho mayor.

4. LAS ESCRITORAS ITALIANAS PRESENTES EN EL *FLORILEGIO*

Como señalábamos arriba, el elenco de escritoras italianas recogido por Barbiera es notable pues alcanza los 20 nombres, cubriendo una etapa extensa (en lo referente a las fechas de nacimiento de las escritoras que recoge), que va desde finales del *Settecento* hasta el momento de la preparación de la antología, que se publicó antes de la Gran Guerra, en 1913. En todos los casos, como es habitual en esta obra, se ofrece al lector una breve noticia bio-bibliográfica de dichas autoras. Merece la pena mencionarlas aquí, ya que, en su mayoría, y a pesar de que en 1913 fueran incluidas en una antología de indudable impacto, lo cierto es que resultan prácticamente desconocidas hoy en día. Aparecen por este orden (que quiere respetar, *grosso modo*, el orden cronológico): Giovita Scalvini (1791-1843), Diodata

Saluzzo-Roero (1774-1840), Caterina Bon-Brenzoni (1813-1856), Caterina Franceschi-Ferrucci (1803-1887), Giuseppina Turrisi-Colonna (1822-1848), Rosina Salvo-Muzio (1815-1866), Erminia Fuà-Fusinato (1834-1876), Concetta Ramondetta-Fileti (1829-1899), Giannina Milli (1827-1888), Maria Giuseppa Guacci-Nobile (1808-1848), Laura Beatrice Mancini-Oliva (1821-1869), Grazia Pierantoni-Mancini (1843-), Luisa Grace-Bartolini (1818-1865), Francesca Iutti (1831-1878), Maria Alinda Brunamonti-Bonacci (1842-1903), Maria Ricci-Paternò Castello (Barbiera no precisa su fecha de nacimiento), Eva Mancini-Cattermole (pseudónimo: Contessa Lara) (1851-1896), Ada Negri (1870-), Vittoria Aganoor (1855-1910) y Annie Vivanti (Barbiera solo afirma que nació en la década de los años 70 del siglo XIX).

En casi todos los casos, estas escritoras constan en la antología de Barbiera solo con un poema, salvo en muy contadas ocasiones, entre las que destaca la Contessa Lara con 7 poemas, seguida de Ada Negri (6), Vittoria Aganoor (5), Annie Vivanti (3), así como Giannina Milli (2) y Maria Alinda Brunamonti-Bonacci (2), ambas representadas con dos poemas cada una.

Maristany recoge tan solo dos de estas escritoras en su *Florilegio*, y ambas están representadas únicamente con una poesía:

1. Ada Negri, que presenta con su traducción de “Fatalità”⁵ (“Fatalidad”).
2. Vittoria Aganoor, con “Mamma, sei tu?”⁶ (traducida como “Madre, ¿eres tú?”).

Como se comprobará, se trata de dos de las escritoras representadas con más poesías en la antología de Barbiera. Con todo, en el caso de Negri, Maristany se limita a traducir “Fatalità” (poema del mismo nombre que su primer volumen poético, que le brindó muy pronto una gran notoriedad), prescindiendo de las otras poesías recogidas por Barbiera (“I Grandi”, de *Tempeste*; “Selciato cittadino”, de *Dal profondo*; “La madre”, publicada en varios periódicos a propósito de la matanza de Sciarra-Sciat acaecida el 26 de octubre de 1911, en la Guerra de Libia, y muy

⁵ Del volumen *Fatalità*, publicado por Treves en 1892.

⁶ Recogida en su primer volumen poético, *Leggenda eterna* (Treves, 1900) y más tarde en *Poesie complete di Vittoria Aganoor* que preparó póstumamente Luigi Grilli en 1912 para Le Monnier.

representativa de la producción literaria femenina en torno al tema bélico⁷; y “La Soglia”, publicada en *Il Marzocco*), poesías todas ellas que corresponden a etapas posteriores. En cuanto a Aganoor, Maristany opta por la segunda del elenco de Barbiera, que incluye también “La vecchia anima sogna...”, del *Diario d’un’ignota*; “Nel sogno”; “Per via”; e “Il canto dell’ironia” (en los tres últimos casos, sin especificar la fuente de procedencia). Ya se trate de Ada Negri o de Vittoria Aganoor, Maristany escoge para su traducción poesías bastante breves dentro de las propuestas por Barbiera (de las más breves entre las ofrecidas por este), lo cual es habitual en su modo de proceder, pues raramente traduce poesías largas excepto cuando se trata de obras que considera muy emblemáticas.

Como sabemos, nuestro traductor-antólogo no se hace eco de las informaciones que sin embargo su fuente proporciona sobre estas autoras, aunque sin duda dichas noticias condicionaron su decisión de traducirlas. En el caso de Negri, la antología italiana brinda una nota sobre la autora (de aproximadamente media página) que menciona los inicios de su carrera literaria (al pasar de maestra de escuela a publicar por primera vez en la *Illustrazione Popolare* de Milán (vinculada al *Corriere della Sera*) la poesía titulada “Gelosia”, a la que siguieron otras, siempre vivamente elogiadas, hasta que el editor Treves le publicó el volumen de poesías *Fatalità* en 1892, con prólogo de Sofia Bisi-Albini. El libro no solo obtuvo enseguida una gran popularidad, sino que fue reeditado en varias ocasiones y traducido a varias lenguas, a la vez que proporcionó a Ada Negri una cátedra en las Scuoli Normali de Milán, así como el Premio Nacional Giannina Milli. A dicho volumen le siguieron, también publicados por Treves, *Tempeste*, *Maternità* y *Dal profondo*.

⁷ En efecto, el poema reúne los ejes principales de la literatura italiana producida por mujeres en torno a la Guerra de Libia y más tarde la Gran Guerra: la visión de la Patria como la madre superior; el dolor no solo ante la masacre colectiva, sino ante la pérdida personal en el seno de cada familia; y el sacrificio supremo de las mujeres al entregar a sus hijos-maridos-amantes a la guerra por el bien de la Patria (que viene a ser la gran contribución de las mujeres a la guerra, al estar excluidas del frente). Sin embargo, la representatividad de esta poesía, presente en la antología de Barbiera, no se aprecia por parte de Maristany, que la descarta en beneficio de “Fatalità”.

Barbiera menciona, asimismo, que en 1896 Negri abandonó su carrera como maestra para casarse con el industrial Garlanda, del que tuvo una hija, que fue la principal inspiración del poema “Maternità” (poema que no se recoge en la antología de Maristany), y para dedicarse a la literatura, publicando sus poemas en varias revistas de principios del siglo XX, sin abandonar – sostiene Barbiera – el profundo interés por las miserias del proletariado y el dolor humano, que ya se entrevía en su apasionado poema inicial. “Fatalità”, de este primer volumen, es precisamente el poema que Maristany tradujo en 1920 para su antología.

En lo referente a Aganoor, la noticia que se recoge en la antología italiana es más breve, en parte quizá por el fallecimiento de la autora acaecido entre el 7 y el 8 de mayo de 1910, después de una operación quirúrgica que tuvo un fatal desenlace (y que propició el suicidio de su marido, diputado, a las pocas horas de la defunción de su esposa). Barbiera se entretiene sobre todo en comentar este hecho luctuoso e sin duda impactante de la biografía de la autora, que nada aporta sin embargo a la carrera literaria de Aganoor. Menciona, asimismo, que esta nació en Padua de padre armenio, tuvo como maestro a Giacomo Zanella, vivió un tiempo en Venecia, Nápoles y Perugia (de donde era su esposo), así como en Roma (por el trabajo de este), donde falleció en 1910. Asimismo, hace referencia a su primer volumen poético, *Leggenda eterna*, que Treves publicó en 1900 y que la reveló como una “poetessa sincera, elevata, appassionata” (Barbiera, 1913: 1310). La temática del poema escogido por Maristany gira en torno a la relación con la figura de la madre, entendida como un vínculo que aporta apoyo y protección a un yo-poético femenino – fácilmente identificado con la autora – a lo largo de toda la vida.

5. CONCLUSIONES

Si bien es cierto que en la época en que se dio a conocer el *Florilegio* existían en el ámbito hispánico otras antologías poéticas de traducciones, sin ninguna duda conocidas por Maristany – la *Antología de poetas líricos italianos*, de J. L. Estelrich (publicada en 1889); la *Antología de autores clásicos extranjeros*, por B. Tamayo y Zamora (de 1908); la *Antología de poetas extranjeros* y

contemporáneos, en versión castellana, de José Pablo Rivas, publicada en el mismo año 1920; así como la brevísima *Antología de poetas italianos* de B. Contreras (de tan solo 45 páginas), que apareció en Buenos Aires en 1922; como también *Les muses amigues* de Miquel Ferrà, en catalán, editada en 1920 (que se asemeja más, sin embargo, a la antología de Maristany de 1914), si bien esto es cierto, como decíamos, no lo es menos que las fuentes italianas que hemos mencionado arriba fueron determinantes para Maristany en su labor como antólogo.

En su faceta de traductor, este tiende a mostrar una operación traductiva que preserva metro, rima y estructura estrófica en líneas generales, pero que no siempre se adhiere al texto en cuanto al contenido, ofreciendo una lectura personal del original que a veces roza la reescritura, y que se halla tamizada – probablemente más de lo que él hubiera querido admitir – por sus propios gustos y preferencias estéticas.

La inclusión de dos autoras italianas en su *Florilegio* pone de manifiesto el interés de Maristany por no dejar fuera de su elenco de “las mejores poesías de los mejores autores” una producción literaria realizada en Italia por mujeres que era sin duda notable. Pero su actuación como antólogo en este sentido es muy puntual, casi testimonial, y se limita a autoras que le son próximas, en el tiempo y en lo concerniente a sus intereses. Con todo, es justo admitir que esta pequeña muestra, aun siendo tan escasa, es mucho más de lo que acostumbramos a encontrar en la mayoría de casos en lo referente a la recepción de la literatura italiana en nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbiera, R. (1913). *I poeti italiani del secolo XIX, antología compilata da R. Barbiera, con proemio, biografie, note e ritratti*. Milán: Treves.
- Cristófol, M. C. (2008). Canon y censura en los estudios de traducción literaria: algunos conceptos y pautas metodológicas para la investigación. *TRANS*, nº 12, 189-210.
- Estelrich, J. L. (1889). *Antología de poetas líricos italianos, traducidos en verso castellano (1200-1889)*. Palma de Mallorca: Escuela Tipográfica-Provincial.

- Maristany, F. (1914). *Poesías excelsas (breves) de los grandes poetas (Dante, Petrarca, Boiardo, Medici...) traducidas directamente en verso de sus idiomas respectivos, italiano, alemán, inglés y francés*. Barcelona: A. López.
- Maristany, F. (1920). *Las cien mejores poesías (líricas) de la lengua italiana. Carta abierta a Guido Mazzoni*. Valencia: Editorial Cervantes.
- Maristany, F. (1936). *Las mejores poesías griegas, latinas, italianas y portuguesas. Florilegio*, tomo I. Prefacio de A. Bonilla y San Martín. Prólogos de L. Nicolau D'Olwer, C. Boselli y I. Ribera-Rovira. Barcelona: Editorial Cervantes. 1ª edición 1920.
- Mignolo, W. (1991). Canons A(nd) Cross-cultural Boundaries (Or, Whose Canon are we Talking About?). *Poetics Today*, 12.
- Palau y Dulcet, A. (1948). *Manual del librero hispanoamericano*, tomo I. Barcelona: Librería Anticuaria de A. Palau.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1995). El canon en la teoría literaria contemporánea. *Eutopías* (vol. 108). Valencia: Episteme.
- Ricci, L. (1909). *Le cento migliori poesie (liriche) della lingua italiana, scelte da Luigi Ricci*. Venecia: Istituto Veneto di Arti Grafiche.

TRADUZIONE LETTERARIA
TRA TEORIA E PRASSI: L'ORIGINALITÀ NARRATIVA
DE *LE VOCI DELLA SERA* DI NATALIA GINZBURG
E LA SUA TRADUZIONE IN SPAGNOLO
LITERARY TRANSLATION
BETWEEN THEORY AND PRAXIS:
THE NARRATIVE ORIGINALITY
OF NATALIA GINZBURG'S *LE VOCI DELLA SERA*
AND ITS SPANISH TRANSLATION

Flavia CARTONI

Universidad de Castilla-La Mancha

Riassunto

N. Ginzburg si esprimeva in una particolare lingua parlata, riprodotta nello scritto; il suo parlato/scritto ha creato scuola e interesse filologico. Questa particolarità linguistica costituisce una difficoltà traduttologica in lingua spagnola. L'abbondanza dei nomignoli e soprannomi è originale, e la costruzione sintattica è di per sé particolare: il passaggio in spagnolo della narrativa di Natalia Ginzburg è una sfida per chi si avventura nell'insidioso bosco della traduzione. Prenderò in considerazione il romanzo *Le voci della sera* (1961) in traduzione spagnola.

Parole chiave: N. Ginzburg, narrativa, traduttologia, parlato/scritto.

Abstract

Natalia Ginzburg used to express herself in a particular spoken language that was reproduced in the written language. Her spoken/written has created a school and a philological interest. Her linguistic particularity constitutes a translational problematic when in Spanish language. There's an original abundance of diminutives and nicknames and the syntactic constructions are quite particular. Translating Natalia Ginzburg's narrative into Spanish is a challenge for whoever adventures into

the forest of translation. I will take into consideration the novel *Le voci della sera* (1961) in its Spanish version.

Keywords: N. Ginzburg, narrative, translatology, spoken/written.

1. INTRODUZIONE

Mi propongo di affrontare il discorso sulla teoria della traduzione, nello specifico della traduzione letteraria, per analizzare poi alcuni esempi di brani tradotti nel romanzo di Natalia Ginzburg, *Le voci della sera* (1961) nella sua edizione spagnola *Las palabras de la noche* (1994). A tal fine mi servirò di un percorso teorico aperto recentemente dall'accademico della lingua spagnola, Miguel Sáenz Sagaseta de Ilúrdoz, che dal 2013 occupa il sillón (b) minuscola della Real Academia Española.

La validità della scelta, della proposta e della selezione dei nuovi accademici della lingua spagnola è per gli studiosi di argomenti linguistici e letterari un continuo stimolo anche alla comprensione della figura recentemente eletta. È stata questa la situazione che ha permesso in Spagna di avvicinarci e comprendere sempre di più la figura linguistica e letteraria di Miguel Saénz Sagaseta de Ilúrdoz.

La sua traiettoria professionale lo ha visto in un primo momento come militare, poi come traduttore in un organismo internazionale come l'ONU, l'Organizzazione delle Nazioni Unite, organizzazione per la quale si è spostato in diverse città europee e negli Stati Uniti. Anni dopo e ormai sulla via del ritorno verso il suo paese natale, è stato docente di Teoria della Traduzione presso l'Universidad Complutense di Madrid, nel corso di studi superiori dal titolo di Master in Traduzione (dal 1985). Accanto alla parola "teoria" della traduzione Miguel Sáenz fin dall'inizio affiancò la seconda parola, (teoria) e prassi della traduzione, sottolineando così la necessità di affiancare il discorso teorico al discorso di carattere pratico.

Nel difendere la proposta presso la RAE del candidato appena citato, lo scrittore Luíís Goytisolo ha elogiato non solo la qualità del lavoro delle traduzioni di Saénz e il riconoscimento nazionale e internazionale che ha ricevuto, riconoscimenti in Germania e in Austria e la Laurea ad Honorem concessagli dall'Università di

Salamanca. Ha elogiato anche la funzione che il lavoro della traduzione svolge in sé, sottolineando la necessità del reciproco riconoscimento di cui hanno bisogno le diverse identità dell'attuale panorama internazionale, al quale si entra e che si apprezza grazie al generoso lavoro della traduzione. "Il mondo attuale", secondo Luís Goytisolo "è più che mai interrelazionato" (61) e l'arricchimento della cultura come conseguenza di ciò costituisce un grande valore.

Il motivo per il quale il nostro percorso teorico prende il via dalle riflessioni di Miguel Saénz si deve al fatto che nel suo iter professionale ha abbracciato appunto diversi aspetti, sia teorici che di carattere pratico nell'ambito del lavoro della traduzione. Da una parte è rilevante che Saénz sottolinei che tutto ciò che si impara si può anche insegnare (e dunque si impara a tradurre e nello stesso senso si può insegnare a tradurre, e di qui la sua autogiustificazione come docente di un Master in Traduzione): ha insegnato, perchè a suo tempo ha anche imparato a realizzare traduzioni.

1.1. SULLA TRADUZIONE: UNA RIFLESSIONE TEORICA

Riflettere sulla traduzione significa, per Saénz, riflettere anche sui seguenti punti: 1. La necessità di condividere la cultura del testo in Lingua 1; 2. Riflettere sugli errori della traduzione; 3. Riflettere intorno a quale lingua spagnola sarà la lingua 2, dal momento che se è vero che nel mondo gli ispanoparlanti sono circa 500 milioni, è anche un dato riconosciuto che non si può parlare di una sola lingua spagnola, ma di tante varianti linguistiche di carattere nazionale e forse anche di carattere regionale; 4. Riflettere intorno al fatto che un testo tradotto può essere considerato come... una copia? Un originale? No, si tratta di una traduzione; 5. Riflettere anche sulla solitudine del traduttore (quando la persona si occupa solo di questo).

A questo proposito l'accademico suggerisce che non ci si dedichi alla traduzione come attività unica, ma si cerchi di lavorare in questo campo come una seconda attività parallela allo svolgimento della prima attività. La traduzione è, in genere, molto più impegnativa rispetto a quanto previsto in un primo momento e poco retribuita economicamente.

Può essere utile a questo proposito ricordare la frase attribuita allo scrittore José Saramago, secondo cui “si los escritores hacen la literatura nacional, los traductores hacen la literatura universal / se gli scrittori creano la letteratura nazionale, i traduttori creano la letteratura universale” (Sáez, 2013: 15). Questa citazione può aiutare le persone che si addentrano per la prima volta nei labirinti della professione, come attività unica ed esclusiva o come attività parallela. La traduzione crea ponti ed avvicina culture e letterature, senza di essa la multiculturalità e le nuove culture non potrebbero esistere.

Uno dei riferimenti letterari assai citati, in Spagna, è quello degli scritti di Ortega y Gasset (1956), *Miseria y esplendor de la traducción*, ora in: *Obras completas*, (1983), vol. 5, Revista de Occidente, Madrid, pp. 431-452. Ci chiediamo allora: dove si trova lo splendore, e dov'è la miseria?

Rispetto alla miseria del traduttore, certamente va presa in considerazione la scarsa retribuzione economica e la mancanza di riconoscimento del nome del traduttore nella pagina di copertina, interna o esterna: solo in epoca abbastanza recente (1976) l'UNESCO consigliò di inserire il nome del traduttore sulla copertina, nella convenzione di Nairobi. Affermiamo che è solo da 40 anni che si cita il nome del responsabile della traduzione. In Spagna è stata Esther Bénitez – riconosciuta e apprezzata traduttrice di letteratura italiana moderna e contemporanea: ha tradotto opera di Calvino, di Morante, Ortese e molti altri romanzi – a darsi da fare e a protestare per far riconoscere i diritti dei traduttori.

Inoltre Ortega y Gasset affermò che la traduzione può essere considerata un genere letterario a parte, in quanto, secondo lui, non è l'opera in sé, ma è una strada che conduce verso l'opera. Infatti lo stesso Sáenz afferma che Ortega y Gasset (1956) ha visto più miseria che splendore nel lavoro della traduzione. Noi affermiamo che l'atto di generosità costituita dal lavoro di traduzione è poco riconosciuto e scarsamente retribuito. Lo sforzo che il lavoro presuppone è tale che, spesso e sfortunatamente, in molte occasioni chi traduce vorrebbe ricredersi nella sua scelta.

Passo ora ad analizzare altre opere saggistiche che sono state delle guide per il traduttore di cui sto parlando. Questi testi sono i saggi teorici di Valentín García Yebra, professore universitario e docente nello stesso Master in Traduzione della UCM. Autore

di *En torno a la traducción* (1983) e *Traducción: historia y teoría* (1994) tra gli altri. Nei suoi testi lo studioso prende in considerazione la polisemia, poi la ambiguità (che si può trovare nel lessico, ma anche nella morfologia e nella sintassi); sottolinea l'importanza di conoscere bene la lingua 1 prima di prendere l'impegno di tradurre in una lingua 2 e la necessità di una profonda conoscenza del lessico nella lingua 2. L'autore sostiene che la conoscenza delle nostre lingue materne, per tutti noi, è molto limitata, e dovremmo migliorare questo aspetto, sia per affrontare la traduzione, sia anche come possibilità di miglioramento personale e privato. Sostiene che il traduttore non comprende al 100% il testo nella lingua d'origine e questo – aggiunto alla limitata capacità nella scelta del lessico- può creare diversi nodi nella questione della traduzione. Aggiunge anche che esiste una linea di separazione tra la libertà di traduzione e la fedeltà nella traduzione.

Secondo García Yebra “el traductor debe aspirar a decir todo y solo lo que el autor original ha dicho, y a decirlo del mejor modo posible / il traduttore deve aspirare a dire tutto e solo ciò che l'autore originale ha detto, e a dirlo nel miglior modo possibile” (García Yebra, 1994: 135).

Visto che non possiamo parlare di una sola teoria della traduzione, ma di un incrocio di studi teorici che portano alla prassi della traduzione, assai vicina o assai fedele al testo della lingua originale, ricorriamo ad altri teorici della traduzione per avere davanti a noi un esempio più ampio. I concetti di “reversibilità ed effetto” di cui ci ha parlato Umberto Eco sono determinanti nel lavoro della traduzione, dal momento che garantiscono una buona adesione al testo in lingua originale. Inoltre, questo lavoro di reversibilità rappresenta anche un buon esercizio nella prassi traduttologica: dalla Lingua1 alla Lingua2 e poi di nuovo si ritorna alla Lingua1 per analizzare il percorso e le trasformazioni. In un altro senso, l'effetto si può interpretare come l'effetto che la lingua determina nel testo originale e che si dovrebbe mantenere anche nel testo tradotto: la sonorità, i campi semantici che affiorano nel testo originale si devono ritrovare anche nel testo tradotto.

Le ricerche sulla traduzione, sostiene Enrico Arcaini, “ruotano intorno a tre assi concettuali principali: 1) il genere di testo [...] 2)

l'aspetto strettamente linguistico (sintattico e semantico) [...] 3) l'aspetto comunicativo" con tutte le problematiche relative alla comunicazione in una sola lingua.

Già alla fine negli anni '90 Emilio Mattioli, nel suo libro *Contributi alla teoria della traduzione letteraria* (1990), riflettè sulla ambiguità di alcuni testi e della traduzione, facendo anche riferimento al libro del citato Valentín García Yebra, *Polisemia, ambigüedad y traducción*. Mattioli sostiene che:

Il rapporto tradizione-traduzione si manifesta come uno degli ambiti privilegiati in cui si sviluppa il gioco dialettico tra conservazione e innovazione e in cui questo gioco può essere concretamente studiato. Come per gli altri problemi della traduttologia solo attraverso un approccio interdisciplinare si può arrivare a risultati attendibili [...] (Mattioli, 1990: 65-66).

La fusione tra teoria e prassi troverà il suo punto culminante nel testo tradotto, in cui la specularità, il riflesso, la fedeltà e la massima comprensione a livello semantico, filologico e stilistico del testo originale danno spazio ad un testo che è altro rispetto al primo, pur essendo lo stesso.

Ma quale maggiore ambiguità troviamo, nel tradurre da una lingua all'altra, appartenente alla stessa origine linguistica, se non (tra l'altro) anche le parole comuni che si usano in lingue e culture diverse?

1.2. LA SCRITTRICE NATALIA GINZBURG

Questo breve percorso teorico, guidata dalle riflessioni di diversi teorici della traduzione, mi aiuta ad arrivare alla figura della scrittrice, drammaturga, saggista e donna politica (è stata anche senatrice a vita) Natalia Ginzburg (Palermo, 1916 - Roma, 1991).

Ginzburg, in realtà Natalia Levi, scelse di portare il cognome del primo marito, morto giovane nel carcere di Regina Coeli – in seguito alle torture che gli erano state imposte – dopo essere stato catturato dai fascisti, perché oppositore al regime. Leone Ginzburg morì abbandonato e malato, senza assistenza medica. (La scrittrice Natalia Ginzburg a suo tempo era Alessandra Tornimparte, letterariamente durante le persecuzioni contro gli ebrei; successivamente riprese il suo nome, ma con il cognome del marito).

Natalia, appartenente a quella intelgentia italiana che vedeva industria e cultura/produzione culturale e produzione industriale strettamente legate, si trasferì ben presto al nord sia per lavorare alla Olivetti (la cui famiglia era in rapporto di parentela con la scrittrice), sia poi per lavorare alla casa editrice Einaudi. La sua formazione letteraria, culturale e sociale la vede muoversi in ambienti di forte formazione intellettuale e culturale, di una certa sicurezza economica, ma di grande semplicità e austerità nel modo di fare e nel modo di essere.

Questa semplicità, oggi in disuso (contrario dell'ostentazione) la vedono muoversi con discrezione nel mondo familiare e nel mondo del lavoro, ma con molta determinatezza nel carattere e nella formazione: studi, lavoro, scrittura, ricerca del lavoro quando si trasferisce a Roma con 3 bambini piccoli, e in concomitanza con la prigionia del marito.

La sua figura di donna intellettuale ha però uno strano ruolo non di subordinazione (dal marito), quanto di debolezza, ma riflessa più nel carattere che non piuttosto in una questione di non uguaglianza dei sessi. Questo lo metto in rilievo perchè nella sua narrativa, nei suoi testi teatrali e, in particolar modo nei testi saggistici, prevale la scelta soprattutto del lessico preciso e della sapienza del racconto.

Possiamo avvicinarci alla vita e al pensiero di Ginzburg grazie alla raccolta di saggi che videro la luce con il titolo di: *Mai devi domandarmi*, Torino, Einaudi, 1970 (1^a ediz.), 1989, 2001 e 2014 (ultima edizione). Si tratta di articoli giornalistici e brevi saggi apparsi su quotidiani, su riviste, e considerati dunque una guida per poter rilevare alcuni dati biografici che si trovano dietro all'opera letteraria di Ginzburg attraverso il suo pensiero. I testi qui raccolti erano stati pubblicati, per la maggioranza, sul quotidiano *La Stampa*; altri invece su *Il Corriere della Sera*.

Come appendice all'edizione del 2014 di *Mai devi domandarmi*, Domenico Scarpa (curatore dell'edizione) intitola la sua riflessione sui saggi di Ginzburg e sulla sua narrativa come "Appunti su un'opera in penombra": con il quale fa riferimento al fatto che alla prima edizione questa raccolta di saggi è rimasta sconosciuta dai lettori. Si tratterebbe di "un'opera in penombra a dispetto del tono risoluto che la contrassegna" (Scarpa, 2014: 221). In questo scritto Scarpa riflette sullo stile sobrio, scarno,

semplice ma al tempo stesso pieno di spessore delle descrizioni letterarie e narrative della Ginzburg. Riflette anche su un uso frequente nella lingua di Ginzburg, in questi saggi, in cui passa improvvisamente dalla prima persona singolare alla prima persona plurale, abbracciando in tal modo una più ampia collettività, nella quale si sarebbe identificata per analogia e somiglianza.

Secondo l'opinione di Scarpa, quando N. Ginzburg passa dal singolare al plurale svolge un grande lavoro perché

il noi è una estrapolazione sociale dell'io, una urgente e magari arrogante induzione. Il salto dal particolare all'universale è brusco quanto surrettizio. Facile che sfugga al lettore disattento, come se qualcuno eseguisse sotto ai nostri occhi un rozzo gioco di prestigio: che qui consiste nel presentare il proprio comportamento come specimen del sentire medio di una comunità, proponendosi come campione rappresentativo (Scarpa, 2014: 232).

Queste riflessioni linguistiche di Scarpa sono imprescindibili per comprendere anche lo stile narrativo della scrittrice, che ha introdotto, nei suoi romanzi, l'uso frequente del dialogo e del parlato-parlato nella lingua scritta.

2. *LE VOCI DELLA SERA / LAS PALABRAS DE LA NOCHE*

Veniamo ora al romanzo *Le voci della sera*, di N. Ginzburg, pubblicato nel 1961. La scrittrice non aveva ancora raggiunto il riconoscimento nazionale, che avverrà nel 1963 grazie al suo famoso romanzo *Lessico familiare* (o anche familiare: tanto è vero che è stata la stessa scrittrice a determinare a livello linguistico la doppia possibilità di questa aggettivazione derivata dal sostantivo famiglia, in base alla piccola ma determinante differenza tra familiare/famigliare). Consideriamo che, appunto, Ginzburg ha avuto molta voce in capitolo per quanto riguarda le innovazioni linguistiche.

Di qui la sua rilevanza nella forma di scrivere, l'uso della lingua narrativa e letteraria come espressione orale, riportata con estrema semplicità sulla pagina del manoscritto, con tutte le più semplici varianti di appellativi, soprannomi, diminutivi di luoghi familiari e persone care.

Come è stato anticipato nei primi paragrafi di questo lavoro, l'oggetto di studio verte sulla traduzione in spagnolo del romanzo *Le voci della sera*. L'edizione del 1994 e seconda edizione del 2001 che la casa editrice di Valencia/Valenza Pre-textos ha pubblicato, con il titolo di *Las palabras de la noche*, con traduzione dello scrittore Andrés Trapiello, è oggetto di riflessione in questo lavoro, ed è anche lo specchio di tutte quelle difficoltà e inciampi sui quali ci mette in guardia il noto traduttore – prima citato – Miguel Sáenz, allievo di Valentín García Yebra.

Ad apertura del libro, in edizione spagnola, troviamo una nota di ringraziamento del traduttore e scrittore Andrés Trapiello, dedicata a José Muñoz Millanes, che in precedenza era stato il traduttore di *Lessico familiare / Léxico familiar*, al quale deve la revisione del suo testo in spagnolo. Interpretiamo questa dedica come una garanzia di traduzione fedele al testo originale, o comunque sorretta da un esperto traduttore (Muñoz Millanes). Garanzia di fedeltà, in quanto traduzione rivista da un traduttore professionista e stimato dalle case editrici spagnole: già questo enunciato sembra essere un gesto di difesa, di mettersi al riparo da eventuali critiche. Di questo ringraziamento apprezziamo il gesto comprensivo di una certa umiltà.

A mio avviso la traduzione in questa edizione è un po' strana, non voglio definirla fedele, libera o infedele, ma soprattutto strana, anche se in lingua spagnola "suona" bene. L'idea di lavorare su questo testo mi è venuta in seguito a un corso tenuto presso la mia università di appartenenza, su "Problemi di traduzione letteraria italo-spagnola". Dopo una lettura del romanzo in spagnolo, gli studenti erano d'accordo sul corretto suono di quanto letto alle loro orecchie: il commento generale era appunto un "suena bien". Ritornando però sul testo originale, e dopo aver spiegato il testo e il contesto italiano, gli studenti si sono via via ricreduti, dopo aver contrastato diverse parti del romanzo nelle due lingue: dalla lingua originale, alla lingua di arrivo.

Nell'analisi della traduzione del romanzo in lingua spagnola, ho limitato il mio lavoro alle prime sessanta pagine circa, come campionatura dello studio, e non come lavoro esauriente di tutta la traduzione effettuata. La mia scelta si deve al fatto che si tratta di una riflessione sul testo tradotto, e mi servo di diversi esempi estrapolati dai testi nelle due lingue.

È certamente peculiare il fatto che i nomi di persone che usa Ginzburg siano sempre o quasi sempre dei soprannomi o dei diminutivi, come per esempio Tommasino, Gemmina. A questo proposito, gli studiosi di teoria della traduzione hanno a loro disposizione l'interessante manuale di Helena Lozano Miralles, *De los nombres propios y su traducción* (2001) che prevede anche tre capitoli dedicati a: "Nombres propios y su traducción; Nombres de personas; Topónimos". In questo saggio, la studiosa di traduttologia, docente nella Scuola Superiore di Traduzione dell'Università di Trieste e traduttrice, tra l'altro, di numerosi romanzi di Umberto Eco, riflette sulla necessità di non tradurre i nomi propri (Luigi, Giovanni, Isabella, Beatrice...) uso che si è andato perdendo – finalmente! – nel corso degli anni. Infatti, se il testo in Lingua1 è in italiano, i protagonisti Giuseppe e Giuseppina (per esempio) manterranno anche nella traduzione spagnola la loro identità di nome proprio nella lingua di origine. Per fortuna non si traducono più. Ma rimane la questione della necessità di mantenere l'effetto (come suggerì U. Eco) quando, ad esempio, il cognome in italiano è Prosciuttini e dunque dovrebbe creare anche in spagnolo la stessa buffa reazione che in italiano provoca alle nostre orecchie. Lozano ci fornisce degli utili suggerimenti, consigliando non di tradurre il termine tale e quale (prosciutto = jamón), quanto di proporre nella Lingua2 lo stesso effetto e consiglia "Salamini", perché "salami" in spagnolo è una parola nota e usata e il suffisso -ini italianizza il cognome, visto che numerosissimi cognomi nella nostra lingua posseggono, appunto, tale suffisso.

2.1. ESEMPI ESTRAPOLATI DAL TESTO

Nella mia riflessione sul romanzo tradotto ho trovato diverse frasi, sostantivi, aggettivi, scelte personali che potrebbero essere oggetto di discussione. Le riporto qui di seguito (ogni frase in spagnolo e in italiano è preceduta dal corrispondente num della pagina nell'edizione in lingua) con l'intenzione di invitare il lettore o studioso dell'opera letteraria di Natalia Ginzburg a una riflessione imperniata intorno alle scelte traduttologiche di questa edizione.

p. 27 No vinisteis nadie al entierro de Cecilia.

p. 21 Non sei nemmeno venuta al funerale della Cecilia.

Qui in italiano ci troviamo davanti ad un atto d'accusa diretto, nei confronti della donna che non è andata al funerale; invece in spagnolo ci troviamo di fronte a una collettività non precisa, che implica dunque un gruppo.

p. 30 tenemos algunos animales en nuestra granja.

p. 23 in ital.: cascina (che è una variante toscana della fattoria, e in spagnolo si perde l'idea di variante regionale). Effettivamente, Ginzburg usa una variante regionale per dire casa di campagna, cascina si usa in toscana. Invece in spagnolo troviamo la parola "granja" che non è connotata geograficamente.

p. 30 Giuliana Bottiglia terminó magisterio y yo me licencié en letras.

p. 25 in ital. le magistrali (che erano scuola superiore e non titolo universitario come vuol fare credere in spagnolo).

Se in italiano si parla di Scuole Magistrali, ci si riferisce a scuola di istruzione superiore dopo la Scuola Media. Chi ha conosciuto questo tipo di istruzione superiore non si troverà d'accordo con la scelta della parola "magisterio" in spagnolo, che corrisponde a una formazione universitaria, ora Facultad de Educación.

p. 30 comprarle a mi madre los ovillos para bordar o los bizcochos de avena.

p. 25 i biscotti.

La parola biscotto si traduce in spagnolo come "galleta" e non bizcocho (chiaramente un falso amico) mentre il "bizcocho" è ciò che chiamiamo un plum-cake.

p. 31 descubre que no era tan pobre, porque tenía joyas.

p. 26 aveva una parure di gioielli.

La parure di gioielli è certamente un'espressione più ricercata (collana e orecchini e forse anche bracciali tutti in sintonía), mentre "las joyas" sono i gioielli e basta.

p. 56 Después, tuvieron los niños.

p. 53. Poi, ebbero bambini.

N. Ginzburg scrive qui una delle sue frasi brevi ma precise: "poi ebbero bambini", che in spagnolo perde la sua concisione con l'aggiunta del determinativo.

p. 56 Purillo tampoco le gustaba.

p. 54 Il Purillo le era antipatico.

Il personaggio era antipatico, invece in spagnolo passa a essere un'altra cosa: neanche le piaceva.

p. 57 A veces iba a Casetta a ver a la señora Cecilia.

p. 55 Andava, a volte, alla Casetta a trovare la signora Cecilia.

Qui ci troviamo di fronte senza dubbio a una svista: la Casetta è il nome della villa mentre in lingua spagnola viene meno, forse si tratta di un'errata.

p. 57 Barba Tommaso le salía al encuentro a la verja, y le besaba la mano y aprovechaba para que la mano rozase ligeramente su mejilla de viejo.

p. 55 Il Barba Tommaso le veniva incontro al cancello, e le baciava la mano, strusciandole un poco sulla mano la sua guancia di vecchio.

Qui c'è la difficoltà di rendere in spagnolo il gerundio, modo che è molto elegante in italiano. In questo caso il traduttore perde l'effetto della frase, e si imbarca in una spiegazione dell'azione.

p. 59 oh Linda Linda... mientras tú estás en casa, yo, al sereno.

p. 56 Linda o Linda, amato mio ben, / ti tses là 'n drinta, mi fora a cel seren!

In italiano troviamo il dialetto regionale che si perde in spagnolo e al quale non si fa nessun riferimento.

p. 59 encontraba a Pupazzina con morros.

p. 56 se no trovava la Pupazzina col muso.

Non sarebbe stato meglio tradurlo "con la cara larga"?

p. 59 ella iba a cambiarse, sacaba un camisón de la cómoda.

p. 57 lei andava a spogliarsi, sceglieva una camicia da notte nel comò.

Il verbo spogliarsi si è trasformato in cambiarsi, l'idea di togliersi di dosso qualcosa, un abito, una gonna, una camicia... è stata messa in disparte.

p. 60 A veces venían a verla [...] sus hermanas, unas pollitas.

p. 57 venivano a volte a trovarla [...] le sue sorelle, giovinette ormai.

Le giovinette sono delle “pollitas”, una scelta originale!

p. 60 Además, tampoco tiene qué ponerse.

p. 58 E non hanno nemmeno un vestito da mettere.

Qui Ginzburg usa il verso al plurale (riferito alle sorelle) che invece diventa soggetto singolare in spagnolo.

p. 61 Los encontraron en un anticuario de la ciudad. Son horrendos.

p. 59 Li hanno trovati da un antiquario, in città. Non sono mica tanto belli.

È vero che il “mica” italiano è di difficile traduzione in spagnolo, ma certamente in questo contesto in spagnolo è più connotato il concetto di bruttezza.

p. 62 tienen un cuarto de plancha grande, con armarios empotrados en la pared, con toda la ropa blanca ordenada.

p. 59 tutta armadi a muro, con la biancheria bene in ordine.

Considero che “el armario empotrado” sia sempre incastonato nella parete, come l’armadio a muro, e dunque non era necessario aggiungere “en la pared”; bastava tradurre “armarios empotrados”.

p. 63 – No, cariño – dijo Vincenzino.

p. 61 – No, carina – disse il Vincenzino.

Questo ultimo esempio, così semplice, ci riporta sulla strada dell’ambiguità che il traduttore crea; perchè “carina” in italiano è come dire bella, bellina, non è proprio “amore, cara”, non è un “cariño”.

3. PER CONCLUDERE

In una attenta riflessione sul lavoro della traduzione, Franca Cavagnoli nel suo capitolo “Il proprio e l’estraneo nella traduzione letteraria” in: Arduini-Carmignani (2012) ci consola affermando che si perde sempre qualcosa in questa attività, sia per via dei differenti campi semantici nelle due lingue, sia anche per le differenze culturali che si trovano dietro alle parole e alle frasi

e che si dovrebbero spiegare, poco a poco, in un pesante lavoro di note al testo. Continua Cavagnoli:

Tutto questo prende la forma di una perdita che, come tutte le perdite, si accompagna a un sentimento di mestizia. In un suo saggio sulla traduzione, *Sfida e felicità della traduzione* (1997), Paul Ricoeur dà un consiglio prezioso: quello di abbandonare il sogno della traduzione perfetta e di accettare la differenza insormontabile fra il proprio e l'altrui. Non si tratta di negare che in traduzione qualcosa si perda, bensì di accettarne l'inevitabilità. È esattamente la rinuncia a questo sogno che genera la sensazione di profonda malinconia che sempre si accompagna al senso di perdita, e che richiede al traduttore una vera e propria elaborazione del lutto in senso freudiano, secondo Ricoeur, orientata «verso la rinuncia dell'ideale stesso della traduzione perfetta». Quando si traduce, ci si sottopone a una prova, spesso ardua. La parola prova evoca da una parte il mettersi alla prova: per accogliere ciò che gli è estraneo, chi traduce lancia una sfida a sé stesso e mette alla prova sé stesso e ciò che gli è proprio, prima di tutto la sua lingua – la lingua madre [...] –. Ma come ci ricorda Antoine Berman in *La prova dell'estraneo* (1985), il traduttore è ambivalente e forza da due lati: costringe la propria lingua a farsi carico dell'estraneità e costringe l'altra lingua a trasferirsi nella lingua materna. Questo significa che anche il testo fonte si mette alla prova e oppone una resistenza a farsi sradicare dal proprio terreno culturale per farsi tradurre altrove (Cavagnoli, 2012: 24-25).

Sradicarsi dal proprio terreno culturale è forse criticabile oggi, già che l'obiettivo sarebbe avere la possibilità di affiancare le diverse culture e i diversi riferimenti culturali. Questo vale anche per il discorso sulla traduzione, sia esso di carattere narrativo o poetico. La lingua fonte e la lingua di arrivo sono separate da una barriera in origine, che il lavoro di chi traduce riuscirà senz'altro ad abbattere.

Il romanzo preso in esame nella sua edizione in spagnolo riflette tutte le difficoltà che un approccio traduttologico può offrire: piccole incomprensioni del testo in Lingua1, tagli o possibilità di sorvolare su determinate difficoltà, mantenere l'effetto in Lingua2 pur nella non adesione nella lingua in origine, piccole semplificazioni, e per finire, la non comprensione – in alcuni casi – del linguaggio originale, scelto e personale della scrittrice Natalia Ginzburg.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arduini, S. e Carmignani, I. (a cura di). (2012). *Giornate della traduzione letteraria 2010-2011*. Roma: Voland.
- Berman, A. (1997). La prova dell'estraneo. *Cultura e traduzione nella Germania romantica*. Macerata: Quodlibet.
- Cavagnoli, F. (2012). Il proprio e l'estraneo nella traduzione letteraria. In S. Arduini e I. Carminiani (a cura di), *Giornate della traduzione letteraria 2010-2011*. Roma: Voland.
- Eco, U. (2003). *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Milano: Bompiani.
- García Yebra, V. (1983). *En torno a la traducción*. Madrid: Gredos.
- García Yebra, V. (1994). *Traducción: historia y teoría*. Madrid: Gredos.
- Ginzburg, N. (2003) [1961]. *Le voci della sera*. Torino: Einaudi.
- Ginzburg, N. (2014) [1989]. *Mai devi domandarmi*. Torino: Einaudi.
- Ginzburg, N. (2001) [1994]. *Las palabras de la noche*. Traduzione di Andrés Trapiello. Valenza: Pre-textos.
- Lozano Miralles, H. (2001). *De los nombres propios y su traducción*. Madrid: Entreascuas.
- Mattioli, E. (1990). *Contributi alla teoria della traduzione letteraria*. Palermo: Aesthetica.
- Ortega y Gasset, J. (1956). Miseria y esplendor de la traducción, ora in: *Obras completas*, vol. 5 (1983). *Revista de Occidente*, Madrid, 431-452.
- Sáenz, M. (2013a). *Servidumbre y grandeza de la traducción*. Madrid: ediciones RAE.
- Sáenz, M. (2013b). *Traducción. Dieciocho conferencias nada magistrales y dos discursos de circunstancias*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

LUOGHI D'ITALIA
TRA OPERA, CINEMA E TELEVISIONE:
LA TOSCA A ROMA IN UN FILM IN DIRETTA
ITALIAN PLACES
AMOUNG OPERA, CINEMA AND TELEVISION:
LA TOSCA IN ROME IN A LIVE FILM
Antonio CATOLFI
Università per Stranieri di Perugia

Riassunto

L'intervento vuole prendere in considerazione le modalità produttive di un particolare evento spettacolare che fonde più arti visive tipiche dell'Italia. Si tratta di un film realizzato in diretta televisiva della rappresentazione dell'opera *La Tosca* di Giacomo Puccini, avvenuta in mondovisione con 107 paesi collegati nel luglio del 1992 a Roma, prodotta da Andrea Andermann in collaborazione con la Rai Radiotelevisione Italiana. Una pietra miliare nella storia della televisione che ha rivoluzionato il modo di vedere l'opera italiana, rappresentata nel mondo attraverso lo specifico televisivo della diretta e che ha lasciato nello spettatore globale un'esperienza unica dell'italianità e delle capacità realizzative di un team artistico italiano. Un evento spettacolare capostipite che fonde l'esperienza e la tradizione dell'opera italiana con le tecnologie e le modalità produttive proprie della televisione e del cinema.

Parole chiave: cinema, televisione, opera, luoghi, creatività italiana.

Abstract

This paper analyses the production methods of a particular spectacular event that mix more typical visual arts of Italy. This is a film made live on television of the opera *Tosca* by Giacomo Puccini which took place worldwide with 107 countries connected in July 1992 in Rome, produced by Andrea Andermann in collaboration with Rai Radiotelevisione Italiana. A milestone

in the history of television that has changed the way of seeing the Italian opera represented in the world through the television specific of the live broadcasting and that has left in the global viewer a unique experience of Italianness and the production skills of an Italian artistic team. A spectacular event that combines the experience and tradition of Italian Opera with the technologies and production methods of television and cinema.

Keywords: cinema, television, Opera, places, Italian creativity.

1. IL FILM IN DIRETTA

Con questo intervento si vuole prendere in considerazione le modalità produttive di un particolare evento spettacolare degli anni Novanta che ha mescolato più arti visive tipiche dell'Italia: l'Opera, il teatro, il cinema e la televisione. Si tratta di un film realizzato in diretta televisiva della rappresentazione dell'opera *La Tosca* di Giacomo Puccini avvenuto ventisei anni fa in mondovisione con 107 paesi collegati, tra l'11 e il 12 luglio del 1992 a Roma, un film in diretta prodotto da Andrea Andermann e realizzato in collaborazione con la Rai Radiotelevisione Italiana e altre importanti televisioni europee e internazionali quali BBC, Channel 4, ZDF, ARD, televisione francese, canadese e ABC australiana¹.

L'evento de *La Tosca* in diretta televisiva che vogliamo riportare all'attenzione degli studi e della ricerca, è una pietra miliare nella storia della televisione italiana e internazionale, ma

¹ Questo intervento fa parte di un progetto di ricerca dal titolo "Luoghi, corpi, voci del cinema e delle serie italiane" condotto presso l'Università per Stranieri di Perugia dal 2016 e svolto in collaborazione con l'Università di Oviedo (Spagna), Nantes (Francia), Bergen (Norvegia) e l'Università di Malta. Partnership che ha visto diversi momenti di approfondimento con alcuni interventi a convegni e conferenze presso l'Università di Bergen, nell'agosto e settembre 2017 (Catolfi, 2017a; Catolfi e Gargiulo, 2017), Istituto Italiano di Cultura di Malta, nell'ottobre 2017 (Catolfi, 2017b), l'Università Roma Tre, novembre 2017 (Catolfi, 2017c). Partecipano al progetto di ricerca a vario titolo: Walter Zidaric (Università di Nantes), Gloria Lauri Lucente (Università di Malta), Marco Gargiulo (Università di Bergen), Giacomo Nencioni (Università di Viterbo), Federico Giordano (Università Telematica S. Raffaele), Mercedes González De Sande, Antonio Javier Marqués Salgado, Fausto Díaz Padilla (Università di Oviedo) che ringrazio tutti per la collaborazione scientifica.

un avvenimento poco esplorato e approfondito che ha rivoluzionato il modo di vedere l'Opera italiana, rappresentata nel mondo attraverso lo specifico televisivo della diretta, e che ha lasciato nello spettatore globale un'esperienza unica dell'italianità e delle capacità realizzative di un team artistico italiano. Un evento spettacolare capostipite che fonde l'esperienza e la tradizione dell'Opera italiana con le tecnologie e le modalità produttive proprie, prima del racconto cinematografico e poi della televisione.

In quell'evento si metteva in scena in mondovisione in 107 paesi un film in diretta. La macchina produttiva del cinema, la televisione e il melodramma dell'Opera si legavano in qualcosa di unico, che potremmo definire un ponte *umanista* su tre eccellenze e modalità artistiche italiane: il cinema, l'opera-teatro e la televisione si univano, per la prima volta, in diretta. Infatti, l'evento dal sottotitolo assolutamente evocativo "nei luoghi e nelle ore di Tosca a Roma", non solo voleva rendere onore, fama e gloria alla storia di Roma, ma soprattutto omaggiare un'Opera come *La Tosca* di Giacomo Puccini, rappresentata per la prima volta proprio nella capitale il 14 gennaio 1900 presso il Teatro dell'Opera², nella versione in tre atti³, trasposizione che ne diede Giacomo Puccini con i librettisti Luigi Illica e Giuseppe Giacosa.

2. L'OPERA E I LUOGHI

Un'opera semplificata da Puccini in tre atti che dovevano rappresentare tre momenti del giorno in tre luoghi-monumenti descritti dal compositore, atti da 45 minuti, composti in modo da "trasporre la partitura di Puccini in tempo reale" (AA.VV., 2016: 15). Il primo atto, a mezzogiorno del sabato 11 luglio in pieno sole di giugno, il secondo al tramonto alle 20:15 dello stesso giorno ed il terzo atto, il giorno seguente, il 12 luglio all'alba, alle sei di mattina. Tre diversi tipi di luce che rappresentano tre diverse emozioni dell'animo. Una vera sfida produttiva, sia dal punto di vista realizzativo che nel posizionamento nel palinsesto televisivo. Come afferma Philip Gosset:

² All'epoca denominato Teatro Costanzi.

³ E non in cinque atti come nella versione originale di Victorien Sardou.

Puccini fu molto attento nello scegliere i luoghi importanti e caratteristici: la chiesa di S. Andrea della Valle, Palazzo Farnese e Castel S. Angelo, utilizzandoli in un modo molto creativo e questo utilizzo, così significativo giustifica, se ce ne fosse bisogno, l'idea di rappresentare l'Opera nei posti dove l'azione si svolge (AA.VV., 2016: 31)⁴.

Questo evento era la prima realizzazione di un grande sogno che aveva avuto il produttore Andrea Andermann, e che era stato in preparazione per dieci lunghi anni. A questo sono succeduti *La Traviata* nel 2000 a Parigi con la mondovisione in 125 paesi e *Il Rigoletto* a Mantova nel 2010, in diretta in 148 paesi⁵. L'idea originale era quella di mettere al centro della narrazione i luoghi veri dei racconti dell'Opera italiana visti con gli occhi della televisione, con l'ausilio della macchina produttiva del cinema e l'esperienza della musica del melodramma italiano. Il tema della nostra ricerca e del presente intervento è proprio quello di trovare le connessioni tra i luoghi simbolo più rappresentativi dell'italianità, e il racconto che viene fuori dell'Italia attraverso il cinema, l'Opera, il teatro e i media digitali⁶.

Certamente, qualsiasi luogo architettonico e storico che abbia un certo significato predispone in qualche modo lo sguardo dello spettatore. In questo evento non ci troviamo ad avere semplicemente a che fare con delle scenografie, bensì con i luoghi reali artistici del racconto. Sandro Bernardi ha evidenziato la *funzione trasgressiva* del paesaggio all'interno della descrizione filmica, soprattutto in un certo cinema italiano del Novecento (Bernardi, 2002: 136, 137). Il rapporto tra la scelta dei luoghi e il racconto di un Paese e le sue tradizioni è una questione complessa che non riguarda solamente scelte produttive, ma scelte di contenuto originali che provengono spesso da altre arti come la

⁴ I luoghi erano già presenti tutti e tre nell'Opera di Sardou ma Puccini ne esalta le caratteristiche con la sua personale rappresentazione riducendone la durata da cinque a tre atti.

⁵ A questo elenco va aggiunta anche la *Cenerentola*, a Torino nel 2013 (3 e 4 giugno, trasmessa da Rai Uno), con la direzione di Carlo Verdone, una favola televisiva con le musiche di Rossini.

⁶ Ne *La Traviata* troviamo protagonista Parigi e non l'Italia ma il team di produzione rimane sempre lo stesso con un'impronta tipicamente italiana.

letteratura, la musica e l'Opera. Questo viene anche ricordato da Antonio Costa che sottolinea come una presenza architettonica forte in una sequenza di cinema narrativo funzioni non solo come semplice citazione ma bensì come atto costitutivo di un universo diegetico che narra gli eventi dove l'architettura di un palazzo, la sua presenza e immanenza diventa attore principale a tutti gli effetti (Costa, 2002: 101). Nel caso di Tosca bisogna ricordare che proprio l'opera originale (*La Tosca*, 1887), il dramma di Victorien Sardou (1831-1908), drammaturgo francese ottocentesco, riproponeva elementi storici *veri* mescolati a sentimenti, come la situazione politica e sociale nella Roma Ottocentesca nel momento della battaglia di Marengo in provincia di Alessandria (14 giugno 1800). Guerra tra Francesi e Austriaci che vede Napoleone Bonaparte sbaragliare i nemici proprio in quella battaglia e in quel preciso giorno. Un dettagliato racconto di vita italiana mescolato a sentimenti d'amore, odio, politica e patriottismo, tipico di un certo melodramma che renderà famosa nel mondo la narrazione della storia e dei sentimenti italiani.

L'opera, il cinema e la televisione in Italia, per quanto riguarda il nostro ragionamento di ricerca, costituiscono infatti un raccordo di arti produttive visive diverse che sono state l'emblema di una manifestazione così importante, poi riproposta con successo, come dicevamo, in altre opere liriche, nella medesima modalità produttiva ed in altri luoghi, come *Il Rigoletto* a Mantova nel 2010 e *La Traviata* a Parigi nel 2000, dopo 8 anni dall'esperienza produttiva di Roma.

I luoghi de *La Tosca* sono molto importanti perché costituiscono alcuni dei simboli visivi rappresentativi di una Roma barocca e ottocentesca, ma soprattutto di un'italianità vista attraverso la grandezza dell'Opera italiana, e l'arte espressa in monumenti fondamentali per la storia della cultura italiana, sospesa tra antichità romana, medioevo, barocco seicentesco, società ottocentesca e contemporaneità.

Il film in diretta, oltre che essere prodotto e ideato da Andrea Andermann, ha avuto la direzione artistica e la regia di Giuseppe Patroni Griffi, noto regista italiano teatrale e cinematografico dell'epoca, e la partecipazione dei cantanti lirici del calibro di Plácido Domingo (nella parte del pittore Mario Caravadosi), Ruggero Raimondi (il Barone Scarpia, capo della polizia),

Catherine Malfitano (Floria Tosca), con la direzione dell'orchestra del grande Zubin Mehta e l'Orchestra della Rai. A questi grandi interpreti si sono aggiunti al team di produzione Vittorio Storaro, autore della fotografia vincitore di tre premi Oscar negli Ottanta con tre diversi registi⁷, e Aldo Terlizzi in qualità di art director.

Si sono messi quindi insieme molti professionisti e artisti italiani, le eccellenze del nostro panorama, per realizzare un *live film* creativo tutto italiano, unico del suo genere. Grazie proprio alla regia di Patroni Griffi e alla sensibilità fotografica di Vittorio Storaro si è dato origine ad un prodotto particolarmente originale e particolare che è diventato un modello da seguire negli anni a venire. Una sfida artistica e tecnologica che ha prodotto delle immagini straordinarie in diretta televisiva, che sembravano nascere direttamente dalla musica, in modo da coinvolgere lo spettatore molto più che a teatro e in ogni altra forma di rappresentazione visiva fino ad allora sperimentata.

Nelle parole di Vittorio Storaro riportiamo tutta la difficoltà dell'epoca a pensare ad un prodotto simile in quel momento:

All'inizio era molto difficile pensare a quell'assurdità che in quel momento sembrava poter realizzare un «film in diretta». Ma poi Tosca è stata una grande sfida, un atto rivoluzionario, rispetto alla storia della televisione, delle arti visive in generale. Vittorio Storaro (AA. VV., 2016: 24).

3. LA PRODUZIONE

Il primo luogo storico scelto per le riprese era la chiesa di S. Andrea della Valle in Corso Vittorio Emanuele II a Roma, sito adatto per la parte iniziale al mattino. Tale località era già presente nel dramma di Sardou, come dicevamo, e la cupola di S. Andrea della Valle è la seconda per grandezza dopo quella di San Pietro. I tre luoghi scelti da Sardou e ripresi da Puccini, non sono individuati a caso, ma scelti in base a motivi ben precisi, come la rappresentazione dei simboli del potere di Roma, della Chiesa e

⁷ Francis Ford Coppola, *Apocalypse Now*, 1980; Warren Beatty, *Reds*, 1982; Bernardo Bertolucci, *L'ultimo Imperatore*, 1988.

dell'arte Italiana: ma, soprattutto, Sardou li individua e Puccini li conferma, poiché permettono di rispettare le tre regole aristoteliche riguardo l'unità di spazio, di luogo, di tempo. Gli spostamenti tra una località e l'altra sono abbastanza facili e rapidi, e da qui sorge il ritmo serrato dell'azione quasi di natura *realistica*, perfettamente idoneo alla trasposizione in diretta televisiva, se pur con notevoli problemi produttivi da risolvere in quegli anni.

La basilica Barocca di S. Andrea della Valle, come è noto, fu concepita e costruita da Carlo Maderno, un architetto del Seicento, tra il 1590 e il 1650. Contiene gli affreschi di Mattia Preti, Domenichino e la cupola affrescata da Giovanni Lanfranco: si tratta di una vera raccolta antologica dell'arte seicentesca. La volta della Chiesa è a forma di botte, affrescata in modo stupefacente e si adatta alla perfezione come scenografia naturale dell'esordio dei protagonisti Caravadosi e Tosca. L'interno della chiesa è molto fastoso e luminoso, e allo stesso tempo ha una struttura ordinata che lo rende maestoso: non stupisce, quindi, che Giacomo Puccini abbia confermato la scelta di Sardou proprio per ambientare il primo atto della Tosca in uno scenario perfetto e molto suggestivo⁸. Andermann, Patroni Griffi e Storaro recepiscono in pieno gli spunti di realtà suggeriti dai grandi autori dell'Opera e utilizzano nelle riprese in diretta perlopiù delle *steadycam*⁹ per dare un maggiore senso di coinvolgimento agli spettatori a casa (Ballerini, 1999: 16, 18).

Nel secondo atto abbiamo Palazzo Farnese, progettato da Antonio da Sangallo il Giovane, su commissione del cardinale Alessandro Farnese¹⁰, che tra la fine del secolo e il 1512 era

⁸ La cappella Attavanti di cui si parla ne *La Tosca* in realtà è un'invenzione poetica. La descrizione è talmente realistica nell'Opera che la maggior parte dei turisti appassionati di Opera che visitano la Chiesa chiedono dove sia la questa Cappella Attavanti entrando nella Chiesa.

⁹ Lo *steadycam* è una particolare cinepresa-telecamera che permette all'operatore di macchina (o al cameraman) di effettuare delle riprese in continuo movimento ma molto stabili, offrendo così la possibilità al regista di realizzare lunghi piani sequenza. Inventato dall'operatore Garrett Brown è esploso come mezzo di ripresa particolare nelle produzioni cinematografiche degli anni Settanta-Ottanta. I primi film in cui viene utilizzato sono: *Bound for Glory (Questa è la mia terra)* di Hal Ashby, 1976; *Rocky* di G. Avildsen, 1976; *Il maratoneta (Marathon Man)* di John Schlesinger, 1976. Su questo tema: Cfr. Ballerini (1999: 16-34).

¹⁰ Successivamente diventerà Papa Paolo III.

diventato proprietario di altri palazzi di particolare pregio in quella zona di Roma, come Palazzo Ferriz. La costruzione iniziò nel 1514 dopo che Alessandro Farnese era diventato Papa, ma si ferma nel 1527 per il sacco di Roma. Queste interruzioni fecero modificare il progetto originale tanto da suggerire la creazione della famosa piazza antistante. Dopo la scomparsa di Antonio da Sangallo il Giovane (1546), i lavori vennero proseguiti da Michelangelo Buonarroti che fece realizzare il particolare cornicione ed il bellissimo balcone, completando anche il fastoso cortile interno¹¹. Il palazzo contiene la prima grande opera del secolo XVII, la Galleria Carracci, di Annibale e Agostino Carracci, che dipingono questa galleria proprio sul finire del Cinquecento e i primi del Seicento. Anche in questo caso la scelta di Sardou viene confermata da Puccini proprio perché già dall'epoca di Luigi XIV era sede dell'ambasciata di Francia a Roma presso la Santa Sede¹², quindi va considerato come un pezzo di Francia nella Roma eterna. Pertanto, un palazzo francese considerato tale dai francesi, che assistono alla prima della Tosca di Sardou a Parigi. Un luogo in qualche modo familiare che rimanda ai rapporti storici, politici e diplomatici tra Italia e Francia¹³.

Per l'ambientazione all'alba perfettamente si adatta Castel S. Angelo, uno dei simboli della storia millenaria di Roma, stratificazione di secoli, visto come metafora della storia che opprime sé stessa, e si ripercorrono così al suo interno le varie fasi della storia artistica di Roma. Infatti fu iniziato dall'imperatore Adriano nel 125 come suo mausoleo funebre, ispirandosi all'ormai completo mausoleo di Augusto, e fu ultimato da Antonino Pio nel 139. Dal medioevo all'Ottocento è passato poi in mano a numerose famiglie romane come gli Orsini per poi diventare residenza papale e simbolo della resistenza della Roma Cattolica, al pari delle opere di fortificazione di Alessandro VI che permisero a papa Clemente VII, 32 anni dopo, di resistere sette

¹¹ Solo nel 1589 la costruzione del palazzo viene completata, dopo 75 anni di lavori diretti da quattro grandi architetti come Antonio Sangallo il Giovane, Michelangelo Buonarroti, il Vignola e Giacomo della Porta.

¹² Già dal 1635 il palazzo era anche la residenza dei rappresentanti del re di Francia presso la Santa Sede a Roma.

¹³ Ringrazio Walter Zidaric dell'Università di Nantes, storico dell'Opera italiana, per aver discusso questa parte e per aver suggerito delle integrazioni.

mesi all'assedio delle truppe di Carlo V, i famosi Lanzichenecchi, che il 6 maggio 1527 diedero inizio al sacco di Roma. Anche su questo evento storico, Castel S. Angelo si ricollega ai possibili legami tra Italia e Francia visto che sul Mont Saint Michel, ai confini tra La Normandia e la Bretagna, c'è una statua simile più antica dell'Arcangelo Michele proprio in cima all'Abbazia.

Sono quindi questi i tre luoghi ed i tempi rappresentativi della bellezza di Roma e della Tosca, narrati in questo evento unico.

4. TECNOLOGIE DI MUTAMENTO

Con questa realizzazione negli anni Novanta tra cinema, televisione, teatro e Opera si è reso possibile per la prima volta quello sviluppo descritto, ad esempio, da Joshua Meyrowitz¹⁴ sull'emersione della sfera pubblica grazie al cambiamento e alla fusione di alcuni media; per questo, il luogo fisico rappresentato diventa – grazie ai media elettronici e poi digitali – il luogo sociale, della rappresentazione pubblica. Nella nostra situazione l'evento teatrale dell'Opera è messo in scena cinematograficamente e reso universale dalla tecnologia televisiva. Nel caso de *La Tosca* risulta quindi essere un evento tipicamente teatrale e circoscritto, che diventa prima rappresentazione cinematografica e poi evento televisivo in diretta. Su questa ricostruzione viene confermata la forza della televisione, nello specifico, la potenza della contemporaneità della *diretta televisiva*, e forse anche comprovata oggi – in un'epoca dominata dalla disintermediazione dei social network – da quella forza propulsiva dell'evento televisivo in diretta, che ancora in questi anni è determinante per certificare la coesistenza dell'esperienza dello spettatore nell'avvenimento pubblico mondiale.

Continuando su questa riflessione, dobbiamo ricordare come Daniel Dayan e ed Elihu Katz (1993) dimostravano che gli eventi mediali sono eventi trasformativi della società perché consentono all'evento stesso di emanare un alone che si espande su audience sconfinata, tanto da determinare un effetto unico che rimane come evento storico da tramandare, per chi l'aveva potuto vivere in

¹⁴ Il suo volume *Oltre il senso del luogo* del 1993 rimane un'opera fondamentale per capire l'evoluzione dei media in quegli anni.

contemporanea. Non è un caso che nell'analisi dei due studiosi venga enunciata una suddivisione tra questi tipi di eventi, netta e concisa. Si aveva proprio una distinzione chiara tra competizioni, conquiste e incoronazioni: tre forme di narrazione diverse che incarnano i tre tipi di autorità evocate dal sociologo Marx Weber (1946) a metà degli anni Quaranta, quali razionalità, carisma, e tradizione. Ciò si ritrova rispettivamente nelle tre tipologie delineate da Katz e Dayan: competizioni, conquiste e incoronazioni (Katz e Dayan, 1993: 29). Nella messa in scena de *La Tosca* troviamo due di queste caratteristiche: soprattutto l'incoronazione di una Roma che con i suoi luoghi accompagna passioni e ardori politici, e la tradizione dell'arte millenaria. Non va dimenticato che Roma è capitale del Regno d'Italia dal 1870 soltanto, e che *La Tosca*, già in Sartou, ma più ancora nella versione di Puccini, potrebbe essere una sorta di omaggio *laico* alla Capitale dello Stato unitario. Nei primi del Novecento molti artisti e scrittori, come ad esempio D'Annunzio, inventano un passato, un medioevo ideale per mostrare quanto siano antiche le radici dell'Italia intesa come Stato unitario, ma si tratta di costruzione a posteriori di un modello inesistente: pertanto, ne *La Tosca*, si agisce forse nello stesso modo, per rinforzare questo sentimento di Italianità che l'Opera propone e diffonde in modo capillare dai primi del Seicento¹⁵.

5. CONCLUSIONI: LA FUSIONE DELLE ARTI

Nell'uomo moderno la percezione dello spazio e dei luoghi si è modificata in maniera decisiva grazie ad alcuni media quali la radio, il telefono o il fax: ma è soprattutto la televisione ad essere l'artefice di questo cambiamento, e di ciò si è avuta una certezza maggiore nel passaggio tra gli anni Ottanta e Novanta, quando le nuove tecnologie hanno annullato in molti casi l'esistenza dello spazio fisico, e anche nelle relazioni interpersonali lo spazio è stato considerato inesistente. Nel caso di questo evento, *La Tosca* rappresentata in un *live film*, si sono annulate le barriere di un gap culturale contemporaneo che considerava l'Opera un

¹⁵ Ringrazio Walter Zidaric dell'Università di Nantes, storico dell'Opera italiana, per un'ulteriore discussione su questo punto della riflessione.

prodotto d'élite, un fatto non popolare, e in questo la diretta televisiva, unita alla sapienza del linguaggio e della produzione cinematografica, ha contribuito a rendere questa storia d'amore e di passioni ambientata in luoghi d'arte, una forma di racconto fortemente condivisa proprio a livello popolare, grazie alla larga audience televisiva. Ha quindi raggiunto un pubblico più vasto conservando un'altissima qualità musicale e tecnica in modo da creare un ponte tra passato e presente dell'Italia. Una raffigurazione che rimane ancora oggi nelle bellissime immagini ideate da Andrea Andermann, messe in scena grazie alla regia di Patroni Griffi, alla sensibilità fotografica di Vittorio Storaro e riportate in un DVD celebrativo prodotto e distribuito nel 2016. È quindi realmente sembrato in quel momento della diretta televisiva nel 1992, ma anche rivedendole con gli occhi di oggi, che le immagini nascessero proprio dalla musica in una fusione unica, superando in questo modo l'esperienza diretta teatrale e rimanendo come simboli dell'Italia in una memoria collettiva che non ha confini nè con il tempo, nè con lo spazio.

Le parole di Andrea Andermann, l'ideatore e il produttore di questo evento, ci confermano in conclusione questa tesi, ovvero quanto sia stato importante questo scambio tra lo specifico televisivo, la macchina produttiva del cinema e la voce dei cantanti supportati dall'orchestra: "La simbiosi fra il diaframma del cantante e il diaframma della telecamera era quello che dovevamo raggiungere, [dovevano tutti] respirare insieme". E così è avvenuto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2016). *La via della musica. Tosca. La traviata. Rigoletto*. 4 DVD e un volume. Roma: Rai Radiotelevisione italiana.
- Ballerini, D. (1999). *Steadicam. Una rivoluzione nel modo di fare cinema. Con un'introduzione di Garrett Brown*. Alessandria: Falsopiano.
- Bernardi, S. (2002). *Il paesaggio nel cinema italiano*. Venezia: Marsilio.
- Bernardoni, V. (a cura di). (1996). *Puccini*. Bologna: Il Mulino.

- Bernardoni, V. (1998). *Le tinte del vero nel melodramma dell'Ottocento*. Firenze: Olschki.
- Catolfi, A. e Gargiulo, M. (2017). *Lingua e spazio urbano a Roma nel racconto di Ettore Scola*. 20th Nordic Romanist Conference (15 agosto 2017). University of Bergen, Norway.
- Catolfi, A. (2017a). *Cinema e architetture a Roma: un viaggio nelle strade, piazze e condomini dei quartieri Salario, Nomentano e Trieste*. INTERNO 17, Luoghi della interazione sociale urbana. Strade, piazze, vicoli, condomini, pianerottoli. Convegno interdisciplinare (26 settembre 2017). University of Bergen, Norway.
- Catolfi, A. (2017b), *L'Italia narrata da Ettore Scola, luoghi di Roma*. Conferenza presso l'Istituto Italiano di Cultura di Malta (18 ottobre 2017).
- Catolfi, A. (2017c). *Lo stile cinematografico italiano all'estero: artisti e artigiani del set, professionisti e luoghi produttivi*. XXIII convegno Internazionale di studi dedicato al Cinema e identità italiana. Cultura visuale e immaginario nazionale fra tradizione e contemporaneità (28 novembre 2017). Università Roma Tre - CUC.
- Costa, A. (2002). *Il cinema e le arti visive*. Torino: Einaudi.
- Dayan, D. e Katz, E. (1993). *Le grandi cerimonie dei media. La storia in diretta* (1992). Bologna: Baskerville.
- Meyrowitz, J. (1993). *Oltre il senso del luogo. Come i media influenzano il comportamento sociale* (1985). Bologna: Baskerville.
- Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essay in Sociology*. New York: Oxford University Press.

LA TELEVISIÓN COMO PUENTE
DE TRANSMISIÓN CULTURAL
TELEVISION AS MEDIUM
OF CULTURAL TRANSMISSION

Domenica Elisa CICALA

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Resumen

Medio de información y fuente de entretenimiento, herramienta propagandística y espejo que como un sismógrafo registra cambios sociales, la televisión puede representar un escenario privilegiado para la transmisión de saberes. Tras esbozar un perfil histórico de las etapas de desarrollo de la televisión italiana desde las primeras transmisiones experimentales hasta la actualidad, en este artículo nos centramos en su uso como espacio de difusión cultural y representación de contenidos literarios.

Palabras clave: televisión, transmisión cultural, literatura, cine.

Abstract

Source of information and entertainment, propaganda tool and mirror that, as a seismograph, reflects social change, television can represent a privileged scenario for transmission of knowledge. Outlined a historical evolution of Italian television and its stages of development from the first television programs to the present, in this article we focus on its use as a space for cultural dissemination and representation of literary contents.

Keywords: television, cultural transmission, literature, cinema.

1. FUNCIONES Y PROPÓSITOS DEL MEDIO TELEVISIVO

Para reflexionar sobre la influencia ejercida en la historia social italiana por el medio televisivo, definido como la forma más popular de difusión cultural masiva por Monteleone (2006: 7), parece apropiado dar un resumen de las etapas fundamentales

de la historia de la televisión italiana. La primera emisión se transmitió en blanco y negro el 3 de enero de 1954 por el centro de producción de Rai (Radio Televisione Italiana) en Turín; en 1956, la señal de televisión se extendió por todo el país. Las transmisiones en colores empezaron el 10 de febrero de 1977, mucho más tarde que en otros países europeos. Al servicio monopolístico de la Rai – con tres cadenas desde 1979 – se opuso, en un desarrollo progresivo de la televisión comercial, en 1984 la presencia de las tres emisoras privadas y de libre acceso del grupo financiero Fininvest (que en 1995 se convirtió en Mediaset). En 1990, comenzaron las emisiones de la televisión de pago con Telepiù, flanqueada en 1993 por Stream, compañías fusionadas en 2003 en Sky Italia (cf. Penati, 2013a: 70). En la década de 2000 se impuso la oferta televisiva digital¹. De manera muy esquemática, podemos dividir el proceso evolutivo de la televisión italiana en tres momentos principales, considerando que el inicio de la televisión constituye, como afirma Grasso (2000: XV), un término *post quem*: la primera fase, el inicio de la televisión comercial y finalmente la era digital con el aumento de soportes y formas de uso del medio televisivo (cf. Penati, 2013a: 52, 71).

En su desarrollo diacrónico, en un proceso estratificado y variado, cambia no solo la función del medio televisivo en obediencia a estrategias comerciales, sino también el rol que se le asigna y la manera de considerarlo. Es una opinión compartida que, en una especie de revolución de importancia histórica, el período inicial estuvo marcado por sentimientos ambivalentes: por un lado, gran entusiasmo hacia un objeto que simbolizaba el progreso y la modernización de la posguerra en Italia y, por otro lado, desconfianza cautelosa hacia un instrumento que incentivaba el consumismo y dejaba entrar al espacio doméstico algunos modos de entretenimiento hasta entonces disponibles solo fuera del hogar. En los años cincuenta y sesenta, la televisión asumió la función de un hogar moderno con una fruición más

¹ En Italia, la transición definitiva a la televisión digital terrestre tuvo lugar en 2012. La primera ciudad digital europea se considera Berlín, sede de una experimentación realizada en noviembre de 2002 con la adopción de un programa experimental de televisión digital gratuita, promovido por el gobierno y varias instituciones privadas. Cf. Bruno y Nava (2006: 935).

colectiva que individual, convirtiéndose en un medio alrededor del cual se llevaban a cabo reuniones familiares en las casas de los adinerados y formas de participación en los establecimientos públicos.

La importancia del nuevo medio no fue reconocida tanto por el mundo intelectual y político, que acogió el comienzo de las transmisiones con escepticismo, sino por el mundo católico que aspiraba a tomar posiciones de mando para poder crear una especie de “nuovo pulpito” (Damilano, 2013: 104), es decir, una plataforma estratégica para influir en los mensajes transmitidos y cátedra para poder influenciar a los espectadores (Monteleone, 2013: 287). Este enfoque marcó la actividad de Filiberto Guala, director general de la Rai desde 1954 hasta 1956, y se hizo evidente en la impronta política que la Democracia cristiana (Dc) ejerció sobre los contenidos de la programación. Por eso, podemos decir que en este periodo hay una identificación del partido democristiano con el servicio televisivo o, como escribe Damilano, “Mamma Dc e Mamma Rai sono la stessa cosa” (2013: 106). A partir del año 1960 el tema de la televisión entró oficialmente en el debate político y, a través del establecimiento de las llamadas *Tribunas políticas* por Amintore Fanfani, se garantizó la presencia de todos los partidos en la pantalla, que se usó como instrumento de lucha política y medio de propaganda electoral. En este sentido, es interesante mencionar el artículo titulado “Il teleschermo avvelenato” (“La pantalla envenenada”), escrito por Indro Montanelli y publicado el 6 de mayo de 1964 en el *Corriere della Sera*, texto que denuncia la posición política del director general de la Rai Ettore Bernabei y acusa de instrumentalización la información del medio televisivo, considerado el feudo de Fanfani, como se puede leer en un fragmento del artículo, citado por Petrosino (2010: 8-9).

Un papel determinante jugado por el medio televisivo en la primera fase de su historia fue el de instrumento de unificación lingüística, también gracias a programas como *Non è mai troppo tardi*, presentado por el maestro Alberto Manzi y emitido entre 1959 y 1968. El poder de la televisión como herramienta capaz de influir en los usos lingüísticos de los italianos, en su repertorio léxico y su pronunciación, ha sido reconocido por varios estudiosos, entre otros, por De Mauro (1963; 1968: 247-294;

1973: 108) y Migliorini (1967: 21-22). Con el desarrollo de la televisión comercial, la pantalla, más que un modelo lingüístico, se convirtió en un espejo que refleja las variedades diatópicas y diastráticas, el lenguaje hablado por la gente común, en un repertorio híbrido compuesto también de regionalismos y anglicismos (cf. Simone, 1987). Con programas de entrevistas y *talk show* – como, por ejemplo, *Domenica In*, que debutó en 1976 – se impuso una forma participativa de intercambio con los espectadores. En la transición de la televisión de la fase inicial a la televisión comercial cambian las necesidades de los espectadores que “preferiscono essere intrattenuti anziché educati o informati” (Arcangeli, 2013: 163).

Desde un punto de vista cultural, especialmente con la afirmación de la televisión comercial, el medio televisivo, que anteriormente era controlado por la cultura italiana (católica o comunista), en una especie de inversión empezó a afirmarse como instrumento autónomo de expresión cultural de una sociedad consumista e individualista (cf. Scaglioni, 2013: 26; Wolf, 1990: 290). Entonces, una neo-cultura popular venía representada a través del medio que Umberto Eco llama “neotelevisión” (1983: 163-179). Con la transmisión de programas de televisión en vivo desde la década de los noventa, la televisión comercial se propuso como representación de la realidad, mostrándose como una ventana que permite observar la realidad social, espectacularizada en la pantalla. La *fiction* (en 1996, el primer episodio de *Un posto al sole* marca el lanzamiento de las series de ficción en Italia), el *reality show* (desde la primera versión del *Grande Fratello* en 2000) o el *talent show* son programas que se pueden leer como “zibaldone della cultura pop”, para usar la formulación propuesta por Guarnaccia (2013: 189).

Inicialmente objeto generalista, que trata temas de diversos tipos dirigidos a todos y organiza la oferta, sobre todo, en los tres macrogéneros de *infotainment*, *fiction* y *chat* (Monteleone, 2006: 8-10), la televisión pasa a ser pantalla que, gracias a la hibridación y especialización de la oferta, fragmenta el público y crea aislamiento, sin dejar de ser expresión de una modernización que busca satisfacer los gustos de gran parte de los espectadores.

2. PROGRAMA TELEVISIVO COMO HECHO CULTURAL

Siguiendo el enfoque trazado por Grasso (2013: 5-25) en una de sus numerosas contribuciones dedicadas a la historia y la cultura de la televisión italiana, en este artículo en lugar de un enfoque sociológico, centrado en un estudio empírico relacionado con el contexto de producción y utilización del producto televisivo, se prefiere un enfoque crítico basado en el texto y dirigido a analizar los programas de televisión considerados en su dimensión textual. El programa televisivo, entendido como producto de un proceso de industrialización de la cultura, puede considerarse como un hecho cultural, productor de significados, propagador de opiniones y recuerdos compartidos (cf., entre otros, Williams, 1981).

Con respecto al método de investigación, compartiendo la convicción de que cualquier discusión sobre el medio televisivo no puede ignorar un análisis de sus programas, nos centramos en una selección de materiales audiovisuales, elegidos entre los realizados por Rai Sicilia entre 1979 y 1993, digitalizados y, gracias a un acuerdo con la Región Sicilia, accesibles desde 2011 en el sitio web de la emisora siciliana www.regionesicilia.rai.it (Rai Regione Siciliana, 2011). En este portal web están disponibles 886 programas que representan un valioso archivo con más de 300 horas de grabaciones dedicadas a eventos relevantes que tienen como protagonistas los principales representantes sicilianos de la cultura y el entretenimiento. Más de cien videos están organizados en once rutas temáticas, entre las cuales hay, por ejemplo, *Arte y entorno*, *La Sicilia en el cine* y *Sicilia literaria*.

El objetivo perseguido en estas páginas es reflexionar sobre la función de la televisión como medio esencial para la preservación de la memoria cultural de un país y contribuir a la definición de una etapa en la historia de la televisión siciliana a través del análisis de algunas transmisiones realizadas por la sede regional Rai Sicilia, que durante muchos años fue ojo y voz de la historia de la isla (Cusimano y Costa, 2009). En particular, puesto que en esta ocasión no tenemos espacio para exponer con detalle el análisis de todos los programas visionados, nos centramos a continuación en los siguientes dedicados a la literatura y emitidos entre 1983 y 1985: *Un vertice letterario*, *Scrittori siciliani e cinema*, *Scrittori in Sicilia: Leonardo Sciascia*.

2.1. UN VÉRTICE LITERARIO

El video, que dura poco más de veinte minutos y lleva por título *Un vertice letterario*, fue emitido por Rai Sicilia el 13 de septiembre de 1983. Se trata de una entrevista que – promovida por el periódico *Il Messaggero* por iniciativa de Pietro Calabrese y realizada por Aldo Scimè, periodista e intelectual siciliano, amigo de Sciascia y promotor cultural – tuvo lugar en la casa de Sciascia en Contrada Noce, con protagonistas el escritor de Racalmuto, junto con Vincenzo Consolo y Gesualdo Bufalino.

Después de la pregunta inicial sobre el juicio de los invitados sobre la cocina del propietario, en un vínculo metafórico entre literatura y cultura culinaria, para el cual los libros se preparan y se disfrutan, así como los platos, sigue la cuestión de la conexión entre literatura y lugar inspirador. Los tres entrevistados explican en qué ambiente se dedican a escribir, cuál es su opinión sobre las críticas contra los escritores del Sur y, aprovechando la ocasión del quincuagésimo aniversario de la muerte de Francesco Lanza, se dejan guiar por el periodista realizando metafóricamente un juego de *Tressette*².

En el texto audiovisual, un paréntesis documental presenta Valguarnera, lugar de nacimiento de Lanza, en la provincia de Enna, la plaza dedicada a él, la placa colocada en la fachada de la casa donde vivía y el círculo cultural, en el que se leen secuencias de su obra *Mimi siciliani*. Entre los principales representantes de la literatura siciliana de la primera mitad del siglo XX, Lanza es considerado por Sciascia un clásico de la literatura, escritor también divertido y autor del blasón como género literario, es decir, una composición que se refiere a ciudades o regiones, usualmente con intenciones satíricas, sobre todo en el caso de localidades cercanas y tradicionalmente adversas. Según Consolo, Lanza pertenece a la línea de la llamada *Lombardía siciliana*, mientras que en la opinión de Bufalino, Lanza logró forjar un espacio autónomo dentro de la narrativa siciliana y construir una célula gnómico-narrativa personal con venas cómicas adecuadas para representar la dimensión teatral del personaje siciliano.

² El *Tressette* es un típico juego de cartas italiano.

En la visión de la película, destaca la especificidad literaria del discurso, sin descuidar la simplicidad de la modalidad expresiva. En este producto de expresión cultural hay un abanico temático interesante, énfasis y rigor informativo.

2.2. ESCRITORES SICILIANOS Y CINE

La serie de cuatro episodios titulada *Scrittori siciliani e cinema*, concebida y dirigida por Peppuccio Tornatore (así era apodado el director de cine Giuseppe Tornatore) y emitida por Rai Sicilia semanalmente a partir del 9 de febrero de 1984³, presenta con un enfoque interdisciplinario la relación auxiliar entre el cine y la literatura, analizando la producción cinematográfica inspirada en las obras literarias de Verga, Pirandello, Brancati y Sciascia.

Con un carácter divulgativo, los cuatro documentales (que duran aproximadamente treinta minutos cada uno) proporcionan noticias y datos, transmitidos con una metodología expositiva clara y concisa, no solo a través de las respuestas de los entrevistados, sino también gracias a una cuidadosa combinación de imágenes y palabras, secuencias de películas acompañadas por la lectura de los pasajes narrativos que han sido la fuente de inspiración (como, por ejemplo, en el caso de las escenas de la película *La lupa*, dirigida por Alberto Lattuada en 1953). Además, la voz narradora proporciona puntos de reflexión y ángulos de lectura interesantes, definiendo las características estéticas de los medios analizados y los métodos de acercamiento del cine a la materia literaria. Por citar un ejemplo, en el episodio dedicado a Verga, con respecto a los enfoques estilísticos del medio cinematográfico, se hace una distinción entre transposiciones caligráficas, por síntesis o por amplia interpretación de las obras originales.

En cada episodio se resaltan las peculiaridades estéticas que distinguen la producción cinematográfica inspirada por los cuatro escritores. Queriendo resumir, podríamos decir que el cine inspirado en Verga resalta la dimensión humana de los dramas

³ El primer episodio dedicado a Verga se emitió el 9 de febrero de 1984, el segundo dedicado a Pirandello el 16 de febrero, el tercero sobre Brancati se transmitió el 23 de febrero y el último dedicado a Sciascia el 1 de marzo de 1984.

descritos; las transposiciones cinematográficas de las obras de Pirandello subrayan el valor hermenéutico del humorismo que introduce un efecto de extrañamiento y descomposición en el tejido narrativo (como en *La giara*); la relación entre el cine y la producción literaria de Brancati se caracteriza por la transformación del mensaje originario; en lo que respecta a Sciascia, el cine que se basa en su obra explota la dimensión cinematográfica de su narración.

En general, en la serie se discuten analogías, diferencias e interferencias entre las reducciones cinematográficas y teatrales en comparación con el texto literario; se proponen reflexiones sobre los contenidos transpuestos y las técnicas utilizadas; se analizan las formas en que los ojos del cineasta se sumergen en el panorama literario. Este contacto es inducido por lo que, en el episodio sobre Verga, Guido Cincotti, en 1984 director de la Cinemateca Nacional, define como la pereza del medio cinematográfico, recordando una conocida declaración de Eco sobre el texto narrativo considerado como una máquina perezosa, es decir, “una macchina pigra che chiede al lettore di fare parte del proprio lavoro” (Eco, 1994: 3).

Tornatore hace un uso cuidadoso de las fuentes, tanto escritas como orales, tanto históricas como contemporáneas en el momento de la realización de las películas; motiva y justifica la producción de las adaptaciones fílmicas; organiza las partes de la narración como piezas de un mosaico y las enriquece de curiosidades destinadas a fortalecer su tesis (como en el caso en que menciona el interés de Verga por la imagen fotográfica y afirma que sus fotos tomadas en Acitrezza inspiraron el estilo cinematográfico de Visconti). Detrás de las escenas, Tornatore logra mostrar dimensiones complementarias que se entrelazan en la realización del producto cinematográfico y, con un procedimiento analítico dirigido a dar explicaciones a los enunciados reportados, además de informar, intriga y, al mismo tiempo, fascina al espectador.

Los cuatro documentales constituyen, por lo tanto, un intento concreto de demostrar en televisión la fuerza del cine como fenómeno cultural: pueden ser considerados ensayos audiovisuales que, todos con un *incipit* cinematográfico, presentan una clara estructura de pregunta/respuesta y con una

estructura cíclica, en la cual el final recuerda el principio, le dan al programa la dimensión de proyecto bien estructurado. La serie analizada se puede definir como un producto de divulgación cultural, que se caracteriza por la presencia de diferentes formatos, desde la entrevista hasta la cita de textos literarios y la historia narrada por la voz en off. En la base hay una investigación de material documental propuesto con precisión y propósito demostrativo, explotando la potencialidad evocadora de las escenas fílmicas mostradas. En un año – el 1984 – en que la televisión comercial se impone con una estructura de tres cadenas, aumentando su peso en términos de acondicionamiento de la oferta de contenidos en nombre de las necesidades de espectacularización, el programa de Tornatore parece casi actuar contra corriente.

2.3. UN RETRATO LITERARIO

Muchos escritores como, en general, el mundo cultural y editorial italiano han considerado la televisión con cierta desconfianza, como se puede leer en varios artículos sobre el tema (cf. Guarnaccia, 2013: 183; Penati, 2013b: 194). Por eso, parece interesante observar cómo Sciascia se relaciona con el medio televisivo en una entrevista concedida al periodista Bruno Russo en su casa en Racalmuto el 19 de junio y emitida por Rai Sicilia el 31 de octubre de 1985.

En primer lugar, el escritor enfatiza la centralidad de su experiencia como docente y subraya su papel como substrato de *Le parrocchie di Regalpietra*, novela que, publicada por la editorial Laterza en 1956, desarrolla el núcleo temático contenido en *Cronache scolastiche*, libro publicado en la revista *Nuovi argomenti* en 1955. Sciascia reconoce la idea de literatura como búsqueda de la verdad y pone esta obra no en el terreno del neorrealismo, sino en el del realismo. Además de delinear los motivos de su producción literaria, el escritor explica algunos aspectos de su poética, ilustra la presencia en sus obras de referencias a experiencias de vida (como, por ejemplo, su conocimiento del mundo de las minas de azufre, descrito en el relato titulado *Antimonio*) y describe sus vínculos con otros escritores sicilianos, como Pirandello. En este sentido, afirma:

Da Pirandello nulla che mi allontanasse. Soltanto questa irritazione di scoprire nella realtà il pirandellismo. [...] questo giuoco della sofisticazione della realtà, questo sentirmi uno, nessuno e centomila che verificavo quotidianamente dopo aver letto Pirandello. Questo, ecco, era molto irritante, molto traumatico direi in un certo senso. Ci sono stati anni in cui Pirandello l'ho detestato [...], per poi invece riconoscerlo negli anni più maturi. È stato un po' come il rapporto col padre, insomma, che ad un certo punto diventa difficile, diventa insopportabile, ma poi si ritorna a riconoscere il padre, ad amarlo e, in un certo senso, a somigliargli⁴.

Después de hablar sobre su entrenamiento y la importancia de Brancati, profesor en el instituto donde Sciascia estudió, el entrevistado se centra en el valor estético de algunos conceptos que, como fermento ideológico, se hallan en su producción; habla sobre estrategias narrativas y opciones temáticas; refleja sobre las raíces de su inspiración creativa para la realización de sus obras (como *Il giorno della civetta*, interpretable como ejemplo narrativo de lo que fue la mafia en su transición de fenómeno rural a urbano); resume en el concepto de desmitificación de momentos históricos italianos el significado principal de las historias contenidas en su obra *Gli zii di Sicilia*.

Sciascia no puede dejar de hacer referencia a la literatura internacional. Por un lado, se refiere a su profunda relación de dependencia con la literatura francés y, además de recordar autores ejemplares, como Diderot o Hugo, menciona la dimensión literaria de la ciudad de París, que le parece como impregnada de una atmósfera literaria. De otro lado, se distancia de la literatura alemana y considera Goethe como un escritor insoportable (“insopportabile”). En esta entrevista no falta la referencia a las transposiciones cinematográficas inspiradas en sus obras y Sciascia toma distancia de la película dirigida por Petri, que, cambiando el sentido de su libro *Todo modo*, lleva a cabo un proceso contra el poder y realiza una traducción que en la opinión del autor es más cercana al pensamiento de Pasolini que al suyo.

⁴ Desde el minuto 04'04'' hasta 05'14''.

La entrevista se centra también en otros temas y hay consideraciones personales de Sciascia, por ejemplo, sobre la condición de la mujer, la representación del poder, la interpretación de la historia italiana, su experiencia política (como independiente con los comunistas en el ayuntamiento de Palermo y como exponente del partido radical en el parlamento), y además la importancia para cada individuo de los primeros diez años de vida como núcleo formativo, Racalmuto como microcosmo y la obra que quiere escribir. En el momento presente el pasado se entrelaza con el futuro en un documento audiovisual con extraordinario potencial evocador.

3. CONCLUSIÓN

Como afirma Bechelloni, los medios influyen en diversos sectores de la sociedad, realizando funciones simbólicas, y “incidono sullo statuto della realtà sociale e culturale divenendo *i più grandi produttori di significati condivisi* che mai siano venuti ad esistenza nella storia della società umana” (1995: 47). Como escribe Sartori en la premisa a la segunda edición del volumen *Homo videns* (1998), la influencia ejercida por la pantalla sobre la dimensión cognitiva del *homo videns* es decisiva y encuentra expresión en la doble correlación entre el *tele-vedere* y el *video-vivere*.

El análisis realizado, basado en productos culturales destinados a difundir la literatura entre el público, ha confirmado el papel del medio audiovisual como herramienta privilegiada, capaz de proporcionar momentos de profundización a través de la utilización de fuentes literarias, testimonios directos e información de primera mano. En nuestra opinión, hay tres aspectos comunes que caracterizan los materiales examinados. En primera instancia, la literariedad que se puede encontrar en las citas de los textos literarios, en los comentarios y explicaciones de la voz narradora. En segundo lugar, la intertextualidad presente en el objetivo de destacar tanto las referencias internas a las obras, como las relaciones con otros autores y géneros literarios, en una mezcla de elementos literarios, cinematográficos y teatrales. Tercero, la usabilidad del producto en términos de accesibilidad práctica, de contenido y de modalidades expresivas utilizadas, que hacen de los programas un ejemplo de buena televisión y

también un excelente soporte didáctico. Por lo tanto, la televisión puede constituir una práctica cultural que se convierte en un recurso, no solo como dispositivo que contribuye a la creación de un tejido común, sino también como archivo de memoria y puente de transmisión cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcangeli, M. (2013). Nientepopodimenoché. La tv fra storia della lingua e storia della comunicazione. En A. Grasso (ed.), *Storie e culture della televisione italiana* (pp. 159-168). Milán: Mondadori.
- Bechelloni, G. (1995). *Televisione come cultura: i media italiani tra identità e mercato*. Nápoles: Liguori.
- Bruno, F. y Nava, G. (2006). *Il nuovo ordinamento delle comunicazioni. Radiotelevisione, comunicazioni elettroniche, editoria*. Milán: Giuffrè Editore.
- Cusimano, S. y Costa, G. M. (2009). *L'isola in onda. Storia della Rai in Sicilia dalla liberazione ai nuovi orizzonti mediterranei*. Roma: Rai-Eri.
- Damilano, M. (2013). I partiti all'assalto di viale Mazzini. En A. Grasso (ed.), *Storie e culture della televisione italiana* (pp. 101-113). Milán: Mondadori.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (1968). Lingua parlata e tv. En AA. VV., *Televisione e vita italiana* (pp. 247-294). Turín: Rai Eri.
- De Mauro, T. (1973). Il linguaggio televisivo e la sua influenza. En G. L. Beccaria (ed.), *Il linguaggio settoriali in Italia* (pp. 107-117). Milán: Bompiani.
- Eco, U. (1983). Tv: la trasparenza perduta. En U. Eco, *Sette anni di desiderio* (pp. 163-179). Milán: Bompiani.
- Eco, U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milán: Bompiani.
- Grasso, A. (2000). *Radio e televisione. Teorie, analisi, storie, esercizi*. Milán: Vita e pensiero.
- Grasso, A. (2013). Il dissodatore appassionato. En A. Grasso (ed.), *Storie e culture della televisione italiana* (pp. 5-25). Milán: Mondadori.

- Guarnaccia, F. (2013). Cronache di una guerra persa. Tv e scrittori, nuove forme di convivenza. En A. Grasso (ed.), *Storie e culture della televisione italiana* (pp. 181-193). Milán: Mondadori.
- Migliorini, B. (1967). *La lingua italiana d'oggi*. Turín: Rai Eri.
- Monteleone, F. (2006). Nota introduttiva. En F. Monteleone (ed.), *Televisione ieri e oggi* (pp. 7-18). Venecia: Marsilio.
- Monteleone, F. (2013). *Storia della radio e della televisione in Italia. Costume, società e politica*. Venecia: Marsilio.
- Penati, C. (2013a). Tutto il mondo in casa. Tv e culture di visione. En A. Grasso (ed.), *Storie e culture della televisione italiana* (pp. 51-71). Milán: Mondadori.
- Penati, C. (2013b). Il letterato in poltrona. Nascita della critica televisiva. En A. Grasso (ed.), *Storie e culture della televisione italiana* (pp. 194-207). Milán: Mondadori.
- Petrosino, D. (2010). Appunti e spunti per un dibattito su narrazione storica, trasmissione della memoria e media. *Storia e futuro*, 23, 1-18.
- Rai Regione Siciliana. (2011). Sicilia in onda. Recuperado de www.regionesicilia.rai.it [Fecha de consulta: 18/06/2018].
- Sartori, G. (1998). *Homo videns*. Roma-Bari: Laterza.
- Scaglioni, M. (2013). Cavalcare la tigre. Tv italiana e culture storiche. En A. Grasso (ed.), *Storie e culture della televisione italiana* (pp. 26-50). Milán: Mondadori.
- Simone, R. (1987). Specchio delle mie lingue. *Italiano e oltre*, II, 53-59.
- Williams, R. (1981). *Televisione. Tecnologia e forma culturale*. Bari: De Donato.
- Wolf, M. (1990). The Evolution of Television Language in Italy since Deregulation. En Z. G. Barański y R. Lumley (eds.), *Culture and Conflict in Postwar Italy. Essays on Mass and Popular Culture* (pp. 286-294). Basingstoke-Londres: Macmillan Press.

L'ITALIANO, PONTE
TRA LATINO ED EUSKERA?
IS ITALIAN A BRIDGE
LINKING LATIN AND EUSKERA?

Chiara Maria D'ANNA
Universidad del País Vasco

Riassunto

Può la lingua italiana fare da *ponte*, traghettando culture e concetti di diversa origine e provenienza verso un nuovo Umanesimo? Attraverso l'analisi contrastiva di due traduzioni in italiano e in basco di un medesimo testo in latino si cercherà una risposta a questo quesito, senza dimenticare la necessità pratica di trovare nuovi percorsi didattici che rendano appassionante e stimolante lo studio della lingua italiana a studenti adolescenti ed adulti di madrelingua basca. In quest'ottica assume particolare valore la traduzione in euskera che Xanti Iruretagoiena realizza del *De Architectura* di Vitruvio, intraprendendo non solo un lavoro di avvicinamento tra culture apparentemente lontane nello spazio e nel tempo, bensì anche realizzando uno sforzo di traduzione imposto dalle peculiarità del testo e della lingua di Vitruvio, ausiliandosi della traduzione italiana di Pierre Gros, il Nostro *Ponte di un nuovo Umanesimo*.

Parole chiave: analisi di traduzioni, italiano, latino, euskera.

Abstract

Can the Italian language act as a *bridge*, carrying cultures and concepts of different origins towards a new Humanism? Through the contrastive analysis of two translations to Italian and Basque of the same text in Latin we will look for an answer, also considering the practical need to find new didactic paths that make the study of Italian language exciting and stimulating for teenage and adult students of Basque mother tongue. From this point of view, the translation into *Euskera* that Xanti Iruretagoiena makes of Vitruvio's *De Architectura* takes on

special importance, undertaking not only the role of approaching cultures apparently distant in space and time, but also creating a translation effort imposed by the peculiarities of the text and of the language of Vitruvius, aided by Pierre Gros' Italian translation, *Our Bridge of a new Humanism*.

Keywords: translation analysis, Italian, Latin, Euskera.

La traduzione dei classici in euskera avviene agli inizi del XIX secolo, non solo con l'obiettivo di rendere accessibili questi testi a una tipologia di pubblico che altrimenti non avrebbe potuto comprenderli né leggerli, bensì soprattutto con il fine di aumentare il prestigio della letteratura basca, accogliendo in essa opere di valore universale (Ruiz de Arzalluz, 1988). Il perché di una traduzione in euskera di un testo latino, non può dunque che giustificarsi nell'ammirazione per la tradizione letteraria greco-latina, e nel desiderio di realizzare un vero e proprio lavoro di socializzazione dell'opera classica rivolta a un pubblico che possa goderne appieno, più che nella dimostrazione della bravura e delle conoscenze tecniche da parte del traduttore. I materiali per una valutazione della traduzione dei classici latini in euskera si trovano nel menzionato articolo di I. Ruiz de Arzalluz (un po' datato, ma quasi un *unicum*, giacché dopo la sua pubblicazione la riflessione su queste tematiche non ha avuto pressoché seguito). L'autore presenta la lista completa di testi tradotti dal latino in euskera, dagli inizi del Novecento fino alla fine degli anni Ottanta, dalla quale si può osservare come la traduzione in basco avesse toccato, fino a quel momento, solo i grandi autori della letteratura classica quali Virgilio, Cicerone, Ovidio, solo per citarne alcuni. Traduzioni di altissima qualità, soprattutto quelle in metrica, per la particolare difficoltà che la traduzione poetica presenta: tuttavia, tra queste traduzioni non è presente nessun trattato tecnico. Si può affermare, pertanto, che Xanti Iruretagoiena fu pioniere nel cimentarsi con una traduzione dalla struttura e caratteristiche completamente diverse da quanto fatto fino a quel momento nella traduzione di un testo latino in euskera.

Per comprendere a fondo il compito del traduttore di Vitruvio, è necessario osservare un po' più da vicino l'opera e le peculiarità della scrittura dell'autore. L'opera vitruviana è divisa canonicamente in 10

libri (è frequente infatti la traduzione spagnola del titolo *Los diez libros de la arquitectura*, che viene ripresa letteralmente dalla versione basca nel titolo *Arkitekturaz hamar libururu*). In quest'opera vengono trattati i punti più salienti della formazione dell'architetto e le tecniche costruttive relative alle tipologie di edifici esistenti nell'epoca in cui visse l'autore. È nota a tutti l'enorme fortuna che il *De Architectura* ebbe nei secoli a venire¹: dopo essere stato messo da parte durante la latinità medio-tarda, che ignorò quasi del tutto la cultura classica greco-romana, ritornò in auge non solo in età medievale, ma anche e soprattutto durante il Rinascimento, quando fu rispolverato ed eletto libro-chiave di tutta l'architettura classica. Se da un lato Vitruvio ebbe ed ha ancora un enorme successo come architetto, non si può dire lo stesso delle sue doti di letterato: è altrettanto conosciuta presso filologi classici di tutte le epoche la cattiva fama della lingua di Vitruvio, che è sempre stata considerata di qualità inferiore. Questi giudizi svalutativi si basano su un concorso di fattori, il principale dei quali consiste nella distanza esistente tra la lingua di Vitruvio ed il latino classico di Cicerone, metro indiscutibile di giudizio ed esempio irraggiungibile di perfezione. È chiaro che, se assumiamo la scrittura ciceroniana come esemplificativa del latino scritto di quell'epoca, tutto ciò che devia dalla norma viene considerato latino tardo, o volgare, o provinciale, o preromanzo, e così via (Romano, 1997). Doti letterarie a parte, bisogna considerare il fatto che quando Vitruvio inizia a scrivere il suo trattato sull'architettura, si rende conto che un linguaggio tecnico sull'architettura non esiste, e si vede obbligato a crearne uno adatto al compito che si era prefisso con un linguaggio dalle caratteristiche così particolari da confondere il filologo classico moderno. Dal punto di vista lessicale, la nuova materia che si apprestava a trattare nella sua opera obbliga Vitruvio a ricorrere a diversi stratagemmi per riferirsi a concetti concreti ed astratti relativi al mondo della costruzione². Sono frequenti, ad esempio,

¹ Un testo fondamentale per conoscere Vitruvio la sua influenza sul gusto architettonico e teorie costruttive dei secoli successivi è quello dello storico dell'arte Hanno-Walter Kruft, professore dell'Università di Augsburg, tradotto in italiano col titolo *Storia delle teorie architettoniche da Vitruvio al Settecento* (Kruft, 2015).

² Non a caso l'articolo sulla lingua di Vitruvio che precede la traduzione italiana e che è a cura di Elisa Romano, si intitola proprio *Fra astratto e concreto* (Romano, 1997).

i tecnicismi, i nomi astratti di sua invenzione ed i calchi dal greco, soprattutto per sopperire alla povertà della lingua latina in ambito architettonico. Sicuramente questa *povertà* si riferirà solo allo scritto, giacché è impensabile che nella lingua parlata capimastri ed operai non avessero un gergo che utilizzavano per comunicare nei cantieri; difatti, non possiamo scartare l'ipotesi che gran parte delle prime attestazioni che appaiono in Vitruvio sono, in realtà, espressioni gergali trasferite per la prima volta al linguaggio scritto. Dal punto di vista morfosintattico, si segnala la tendenza alle espressioni perifrastiche, molto utili soprattutto per compensare la carenza di terminologia tecnica mediante un giro di parole esemplificativo. Leggendo Vitruvio per la prima volta non si può dare torto a quanti sospettarono si trattasse dell'opera di un falsario di epoca medievale, tanto è lontana la mano dell'autore dal latino classico e letterario al quale siamo abituati. Per quanto riguarda lo stile, il *De Architectura* ha un'impostazione chiaramente didattica, e, nel tentativo di spiegare senza voler rinunciare a una ricerca stilistica tendente all'eleganza e alla raffinatezza, Vitruvio oscilla costantemente, talvolta senza successo, tra i due poli opposti della ridondanza e dell'estrema brevità.

Detto ciò, si può passare al confronto tra la traduzione italiana e la traduzione basca di una stessa opera in latino, al fine di poter stabilire se la traduzione basca è in qualche modo debitrice del precedentemente realizzato lavoro di traduzione in italiano e, in caso di risposta affermativa, in che misura. In altre parole, si cercherà di capire quanto una corrente traduttiva relativamente *recente*, come quella della traduzione dei classici della latinità in euskera, può ispirarsi ad una secolare tradizione di traduzioni dei classici come è quella italiana. In quest'ottica, la traduzione del *De Architectura* di Pierre Gros, riconosciuta a livello mondiale come la più completa mai realizzata, sarebbe servita da esempio o, meglio ancora, da *ponte*, per traghettare nella lingua basca non solo la terminologia, bensì anche tutta una maniera di tradurre un'opera classica, al fine di renderla fruibile al grande pubblico. Molteplici sono le traduzioni del *De Architectura* realizzate in italiano soprattutto negli ultimi decenni, anche se, secondo un giudizio pressoché unanime, quella a cura di Pierre Gros, pubblicata da Einaudi nel 1997, è senza dubbio la miglior traduzione. Realizzata in collaborazione con A. Corso ed E. Romano, è

composta da un'introduzione generale e una serie di saggi tematici, e prevede inoltre che ciascuno dei dieci libri sia preceduto da un'introduzione che comprende un completissimo commento impostato in senso filologico, archeologico, architettonico e storico. Per supplire alla perdita del corpus illustrativo originario e facilitare al lettore la comprensione attraverso le immagini, l'opera si completa con una ricca iconografia basata su documenti grafici aggiornati e di grande rilevanza scientifica. La traduzione basca, a cura di Xanti Iruretagoiena, è un po' più recente e si include nel progetto *Klasikoak*, nato nel 1991 per tradurre in basco e pubblicare cento opere fondamentali del pensiero occidentale, dirette soprattutto a docenti e studenti sia universitari che della scuola secondaria. Lo scopo della collezione *Klasikoak* è quello di offrire al lettore basco un insieme di opere tradotte nella sua lingua, opere che presuppongono un importante patrimonio intellettuale e culturale. Affinché le traduzioni siano il più possibile fedeli all'originale, i promotori del progetto sottolineano la qualità delle traduzioni, realizzate a partire dai testi originali da traduttori esperti³.

Entrando nel vivo del confronto contrastivo tra la traduzione basca e quella italiana, il primo passo da dare è quello di delimitare il campo d'azione, che si riduce al Libro II, dedicato ai materiali costruttivi. Le due traduzioni di questa parte del testo, quella italiana e quella basca, saranno analizzate dal punto di vista lessicale, morfosintattico e stilistico. Ciò verrà illustrato con una serie di esempi, che non vogliono in nessun caso essere esaustivi, e che nemmeno hanno l'intenzione di correggere o perfezionare la traduzione, bensì quella di comprendere le scelte traduttive, che saranno motivate non solo dal contesto personale/situazionale del traduttore, bensì dal contesto editoriale, letterario, dalle aspettative del pubblico e, ancora una volta, dalla singolare natura dell'opera.

Il *De Architectura* è un testo tecnico-scientifico per cui, apprestandosi alla sua traduzione, bisogna sapere che non si avrà la libertà traduttiva che spesso offre la traduzione letteraria (tuttavia nemmeno quella può considerarsi di facile realizzazione,

³ Ulteriori informazioni su *Klasikoak*: <http://www.euskalkultura.com/espanol/noticias/klasikoak-com-permite-descargar-gratis-y-en-euskera-cien-obras-fundamentales-del-pensamiento-occidental> e <https://www.ehu.eus/ehg/klasikoak/>.

giacché pone tutta una serie di problematiche socio-culturali); molte volte le parole del linguaggio tecnico non sono sostituibili, per cui il traduttore dovrà operare delle scelte per aggirare questo ostacolo e rendere il suo testo fruibile.

La caratteristica principale del lessico vitruviano è la tendenza ad utilizzare sostantivi astratti, che rivela il desiderio di innalzare la materia dal concreto alla precezione teorica più sublime. Per quanto riguarda il caso specifico del secondo libro, dedicato soprattutto ai materiali costruttivi, si osserva che tutte le parole relative a materiali, tecniche ed elementi costruttivi sono ampiamente conosciute dal traduttore italiano, che può contare su una tradizione archeologica che ha da tempo fissato una terminologia appropriata all'archeologia dell'architettura (disciplina nata in proprio in Italia negli anni '70); il traduttore basco, invece, giacché questa disciplina è di più recente introduzione nei Paesi Baschi, deve a volte trovare delle soluzioni per sopperire alle lacune del linguaggio tecnico. La maggior parte dei materiali costruttivi menzionati da Vitruvio sono ampiamente diffusi nell'architettura tradizionale di tutto l'occidente (pietra, sabbia, paglia, ecc.) e quindi hanno un loro corrispondente in *euskera batua* que viene impiegato dal traduttore. Al contrario, le parole relative a materiali costruttivi naturalmente non presenti sul territorio basco richiedono ulteriore approfondimento al traduttore, che risolve la situazione ricorrendo a diverse soluzioni:

- Si può ricorrere a un calco dal castellano (morteroa → mortero);
- Si può creare una parola composta utilizzando spagnolo ed *euskera* (esponja-harria → esponja);
- Si può creare una parola composta che evochi il significato originale (pomice → apar harria, letteralmente schiuma-pietra, ovvero pietra che sembra schiuma).

Si osserva inoltre come il traduttore italiano utilizzi sempre il sostantivo “materiali” per tradurre *copiae*, il che in effetti corrisponde a una sua corretta traduzione; in *euskera*, invece, a volte viene tradotto come “material” e altre volte come “ugaritasun”, letteralmente “abbondanza”, facendo riferimento al significato di questa parola però solo al singolare (*copia*, -ae), mentre al plurale (*copiae*, -arum) significa *disponibilità di mezzi*

e quindi, nel lessico architettonico, ben concorda con il discorso sulla disponibilità delle materie prime.

Se la maggior parte dei materiali costruttivi non ha supposto un problema traduttivo, non è così per gli elementi costruttivi, alcuni dei quali sono strettamente connaturati al modo di costruire dei romani e non sempre hanno un parallelo nell'edilizia tipica dei Paesi Baschi, senza contare che le parole che li definiscono sono difficilmente sostituibili da altre. La maggior parte delle parole sono calchi dallo spagnolo; tuttavia attira l'attenzione la traduzione del termine *cubilia* con "oheak", traduzione letterale dell'italiano "letti" che si differenzia dal termine spagnolo "asientos". In questa sede ci limitiamo a osservare la traduzione del latino *orthostatium* (a sua volta calco dal greco) tradotto in italiano con il calco *ortostato*. Questa parola possiede un parallelo nella lingua basca, che a sua volta è un calco del termine originale. Trattandosi di un termine tecnico e di non immediata comprensione, il traduttore basco ha deciso di renderlo con una parola meno precisa dal punto di vista architettonico ma di più facile comprensione per il grande pubblico, che è *paramentua* (paramento, presente in italiano e anche in spagnolo). Il paramento generalmente indica la parte esterna di qualsiasi elemento costruttivo verticale ed è pertanto un concetto astratto che in questo contesto invece si concretizza e passa a definire un elemento costruttivo.

La nomenclatura sulle tipologie costruttive romane che, nella versione curata da Pierre Gros, sono illustrate anche graficamente affinché il lettore possa visualizzare e saper apprezzare le caratteristiche dell'una e dell'altra, viene mantenuta nella traduzione italiana. Non così in euskera, dove il traduttore sceglie di utilizzare il nome originale in corsivo una prima volta (ad esempio, *opus reticulatum*) e in seguito, da lì in poi, utilizza il calco in euskera (erreticulatum).

Come è stato segnalato anteriormente, i nomi astratti sono la caratteristica principale della lingua vitruviana; li incontriamo spessissimo come testimonianza dell'incessabile ricerca di equilibrio tra la prescrizione pratica e l'indicazione teorica.

- Una struttura che viene ampiamente utilizzata è costituita dall'unione del verbo *facere* + nome astratto, ad esempio: *Ex his quae in manu confricata fecerit stridorem erit optima* (2, IV, 1).

Quest'espressione può essere tradotta in euskera in modo letterale perché nella lingua basca è frequente l'uso del verbo *egin* (fare) con moltissimi sostantivi concreti e astratti, per creare verbi frequentemente utilizzati nel parlato (da *lo egin*, letteralmente “fare sonno” e quindi “dormire” fino a *piper egin*, letteralmente “fare peperoni”, utilizzato come frase idiomatica per *saltare la scuola*, senza il permesso dei genitori s'intende). La traduzione che ne risulta è pertanto:

Hauetatik, esku artean igurtzitzen denean *kirrika egiten* duena izaten da onena.

L'italiano invece rifiuta l'impiego massivo del verbo *fare* perché renderebbe il testo eccessivamente piatto, preferendo rendere tale espressione con un sinonimo.

Di queste quella che, sfregata nella mano, *provoca stridore* sarà la migliore.

Un'altra tendenza tipica dello stile vitruviano è quella alle espressioni perifrastiche, proveniente o dalla lingua colloquiale, oppure dovuta all'uso di espressioni arcaicizzanti.

- La locuzione *sum* + avverbio, trasposta dal parlato direttamente al testo scritto, pone qualche problema al traduttore italiano e anche a quello basco, come ad esempio in: [...] *quorum officinae maxime sunt circa lacum Vulsiniensem* [...] (2, VII, 3).

In questo caso il traduttore italiano deve ripristinare la logica grammaticale cambiando il verbo *sum* con un verbo non copulativo, e traduce l'avverbio *maxime* con un altro avverbio.

[...] e le loro sedi di lavorazione *si trovano soprattutto* intorno al lago di Bolsena [...].

Il caso dell'euskera è un po' più complicato, in quanto la lingua basca si basa sulla netta separazione tra *nola dago* e *nolakoa da*: in parole povere, il primo corrisponde a “come sta?”, e implica una risposta formata da un verbo + avverbio (ad esempio, sta bene) e il secondo significa “com'è?”, e richiede una risposta formata da un verbo copulativo e un attributo (ad esempio, è bello). Il caso *nolakoa*, quello formato dal verbo

copulativo, non ammette in nessun caso la presenza di un avverbio, bensì solo quella di un attributo, ed è proprio così che il nostro traduttore risolve la questione:

[...] *harrobi nagusienak* (letteralmente, i cantieri principali, n.d.r.) batez ere Bolsenako lakuaren ondoan aurkitzen dira [...].

- La struttura arcaicizzante formata da *habeo* + participio passato trova in euskera facili soluzioni traduttive, mentre in italiano deve essere resa più elegante con una perifrasi. Solo un esempio:

[...] quod in omnes partes *dissoluta habet* cubilia et coagmenta (2, VIII, 1).

Forse per influenza dello spagnolo, questa struttura è ampiamente diffusa in euskera, soprattutto nel parlato (ad esempio, “*ingeleza ahaztuta daukat*”, letteralmente “l’inglese ce l’ho dimenticato, ho dimenticato quello che sapevo d’inglese”), per cui il traduttore può utilizzarla nella sua traduzione:

[...] *oheak eta junturak alde guztietara begira jarrita dauzkalako*.

In italiano invece il traduttore sostituisce il verbo *habeo* con un verbo dal significato più preciso conferendo più eleganza alla frase:

[...] in tutte le parti *presenta* letti *slegati* e giunture[...]

desiderando fornire delle indicazioni pratiche al lettore-discepolo (una vera e propria miniera di informazioni tecniche sulle forme pratiche di questo sapere), lo stile vitruviano sarà necessariamente didattico. Ciò si estrinseca attraverso l’uso del gerundivo e del congiuntivo esortativo.

- La frase perifrastica passiva è una particolare costruzione esprime l’idea passiva del dovere. Vitruvio se ne serve praticamente in continuazione invertendo, quale sua caratteristica stilistica, l’ordine del gerundivo e dell’ausiliare: è fuori discussione in euskera, giacché in questa lingua manca la costruzione passiva, mentre si traduce normalmente in italiano.

Non enim de harenoso [...] neque sabulonoso luto *sunt ducendi* [...] (2, III, 1).

In tutti questi casi quindi il traduttore basco deve ricorrere alla locuzione *behar izan* che corrisponde, letteralmente, al verbo *dovere*, aggiungendo alla frase un significato impersonale.

Ez dira egin behar lur hareatsuz edo harrikozkorrak dituenarekin [...].

Nessun problema invece per la traduzione italiana, alla forma passiva.

[...] *non debbono essere formati* con argilla sabbiosa né ghiaiosa né da sabbia [...].

- Il congiuntivo esortativo viene largamente impiegato dall'autore per dare indicazioni su delle realizzazioni pratiche, sempre nell'ottica di un uso didattico della sua opera. Ad esempio:

[...] *tunc materia ita misceatur, ut, si erit fossicia, tres harenae et una calcis infundatur; si autem fluviatica aut marina, duo harenae una calcis coiciatur* (2, V, 1).

Il traduttore basco preferisce evitare di tradurre il congiuntivo esortativo latino con il congiuntivo, che peraltro svolge la stessa funzione in euskera, giacché questo modo verbale è poco utilizzato e il suo impiego viene limitato esclusivamente alla lingua scritta di registro alto e formale; decide invece di decantarsi per il futuro, una forma molto più diffusa in euskera per esplicitare questa funzione comunicativa.

[...] *orduan morteroari nahastuko zaio; harrobiko harea erabiltzen bada, hiru parte harea eta parte bat kare nahastuko dira; erreka* edo *itsasokoa bada, bi parte harea eta parte bat kare.*

In italiano invece l'uso del congiuntivo per dare istruzioni non presenta i caratteri di formalità e limitazione all'uso scritto, per cui può essere impiegato dal traduttore:

[...] allora la malta si mescoli in modo che se sarà di cava si mescolino tre parti di sabbia e una di calce, se invece sarà fluviale o marina si mettano insieme due di sabbia e una di calce.

Dal punto di vista formale, a prima vista vediamo che il testo in euskera ha circa la metà, o meno, delle pagine della traduzione italiana di Pierre Gros. Oltre che all'impaginazione, questa differenza si deve anche e soprattutto alla differenza nel contenuto.

Mentre il testo in euskera contiene solo la traduzione con testo originale a fronte, e un piccolo ma completo apparato critico sull'opera e l'autore contenuto in un opuscolo a parte, la traduzione a cura di Pierre Gros non potrebbe essere più diversa. Si tratta di due tomi nei quali lo studio più completo mai realizzato sull'opera vitruviana viene affrontato in modo rigorosamente scientifico restituendo sorprendentemente al lettore un'opera ottimamente godibile dal pubblico. Pierre Gros, massimo specialista europeo sull'argomento, stabilisce per l'opera una struttura composta da un'introduzione generale curata da lui stesso e una serie di saggi tematici; inoltre, ciascuno dei dieci libri è preceduto da un'introduzione che ne anticipa la struttura e i contenuti. Alla fine di ciascun libro si trova un ricchissimo commento completo di riferimenti all'archeologia e all'architettura, ma anche e soprattutto osservazioni filologiche e storiche. Per rendere ancor più fruibile l'opera al lettore moderno, è accompagnata da un ricco apparato iconografico che compensa la grave perdita del corpus illustrativo originario.

Di fronte a tante differenze bisogna rimarcare un punto in comune con le due edizioni italiana e basca, e non si tratta di un'analogia da poco. Entrambe le edizioni presentano il testo originale a fronte, elemento il quale, se da una parte è scontato per l'edizione italiana (mai visto un testo classico tradotto senza il suo originale a fronte), non è così scontato per le edizioni straniere. In Spagna, e probabilmente in molti altri paesi, le edizioni tradotte costituiscono un'opera in sé terminata che non necessita del confronto con l'originale. L'Italia probabilmente costituisce un *unicum* come paese nel quale tutte le edizioni dei classici sono bilingue. Avendo familiarità con questa tipologia di intendere il testo classico, il lettore di classici italiano storce il naso di fronte a una traduzione monolingue, in quanto gli

impedirebbe di godere della viva voce dell'autore. Questo pubblico realizza una lettura organica della versione monolingue che privilegia il godimento del testo classico con il supporto e l'aiuto della traduzione solo per i passi più difficili e per non interrompere la fluidità della lettura, ma che non necessita per capire il 100% del testo. In virtù di tutto quanto detto assume particolare valore la traduzione del *De Architectura* in euskera nella versione di Xanti Iruretagoiena: presenta la traduzione basca con testo originale a fronte, anche se, probabilmente non è possibile affermare che ciò si debba a un'influenza diretta del modello italiano di Pierre Gros. Probabilmente invece questa scelta traduttiva si deve all'impostazione generale della collana in cui *l'Arkitekturaz hamar liburur* si include, pensata soprattutto per docenti e studenti, i quali possono avere bisogno, per motivi di studio, di un confronto immediato con l'originale.

CONCLUSIONE

Quanto la traduzione basca è debitrice della celeberrima traduzione italiana del *De architettura* di Pierre Gros sia a livello lessicale che a livello formale? Sappiamo che il traduttore basco conosce la traduzione italiana di Pierre Gros perché è la prima che menziona in bibliografia, considerandola probabilmente la più completa ed autorevole. Non possiamo sapere quanto a fondo il traduttore conoscesse questa versione italiana in quanto le scelte traduttive intraprese ed analizzate nel presente lavoro sembrano indicare una certa indipendenza della traduzione basca rispetto al modello italiano a tutti i livelli presi in considerazione dall'analisi. Tuttavia, partendo da questo primo quesito, ovvero quanto l'italiano fosse stato un *ponte* che traghettasse il trattato di architettura umanistico per eccellenza all'interno della cultura basca, e indipendentemente da un esito positivo o negativo, si è giunti a poter osservare che il latino può essere uno strumento prezioso per l'insegnamento dell'italiano ad apprendenti vascofoni per mezzo dell'analisi contrastivo di traduzioni. In questa relazione tra il basco e l'italiano, infatti, la presenza del latino non è fuori luogo, giacché esiste una discreta parte del lessico del cosiddetto *euskera batua* (la lingua standard que si parla oggi nei Paesi Baschi e la variante che viene insegnata nelle

scuole ed università) formata da parole latine che sono confluite nella lingua moderna in seguito a trasformazioni fonetiche di diverso tipo⁴.

Attraverso l'analisi di traduzioni di lingue non affini come sono l'italiano e il basco di un medesimo testo in latino si evidenzia l'utilità dell'analisi contrastiva delle traduzioni in diverse lingue di destinazione come esercizio didattico nel quadro dell'insegnamento della traduzione letteraria. Il presupposto necessario è naturalmente che gli apprendenti conoscano bene tutte e tre le lingue oggetto dell'analisi, pertanto questo tipo di esercizio può essere rivolto soprattutto a studenti universitari delle facoltà di Lettere o di Traduzione ed interpretazione. Se gli apprendenti compiono questi requisiti, il confronto delle traduzioni costituisce un'attività che non solo consente di evidenziare l'impatto dei fattori extratestuali e situazionali nella traduzione letteraria, ma anche di sensibilizzare gli studenti all'importanza di determinare una macro-strategia di traduzione invece di optare per soluzioni *ad hoc*, che porterebbe inevitabilmente ad una traduzione eterogenea e frammentata (Schnell e Rodríguez, 2009).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Gros, P. (1997). *Vitruvio Pollione, De Architectura*. Torino: Einaudi.
- Iruetagoiena, X. (2000). *Arkitekturaz hamar liburua*. Bilbao: Klasikoak.
- Kruft, H. (2015). *Storia delle teorie architettoniche. Da Vitruvio al Settecento*. Bari: Laterza.
- López Gazeni, J. M. (2000). Literatura traducida. *Portal de Literatura Vasca, basqueliterature.com*. Eizie. Recuperato da <http://www.basqueliterature.com/basque/historia/itzulia> [Data di consultazione: 24/07/2018].
- Mugica, L. M. (1982). *Latina eta erromanikoaren eragina euskaran*. Donostia: Sendoa.

⁴ Su questi fenomeni sono stati realizzati negli ultimi decenni completissimi lavori: ad esempio, per una trattazione esaustiva sobre vocalismo e consonantismo nei prestiti del latino in euskera, vedi Múgica (1982).

- Romano, E. (1997). Fra astratto e concreto: la lingua di Vitruvio. In *Vitruvio Pollione, De Architectura*, vol. I (pp. LXXIX-XCV). Torino: Einaudi.
- Ruiz de Arzalluz, I. (1988). Materiales para una historia de la traducción de los clásicos latinos al euskara. *Cuadernos de Filología clásica*, 21, 269-282.
- Schnell, B. e Rodríguez, N. (2009). Análisis contrastivo de traducciones como aproximación a la enseñanza de la traducción literaria. *Mutatis Mutandis*, 2, 263-281.

HOLLYWOOD EN CINECITTÀ:
APROXIMACIÓN A LA IMAGEN DE ROMA
EN EL MELODRAMA CLÁSICO (1951-1967)
HOLLYWOOD IN CINECITTÀ:
APPROACH TO THE IMAGE OF ROME
IN THE CLASSIC MELODRAMA (1951-1967)

Valeriano DURÁN MANSO

Universidad de Cádiz

Resumen

Roma es una ciudad cinematográfica. Tras la II Guerra Mundial, durante el Neorrealismo, los estudios de Hollywood decidieron rodar en sus calles y en Cinecittà. Así, en el segundo periodo del cine clásico (1951-1967) se estrenaron películas que mostraban una mirada americana de una ciudad turística que se recuperaba del conflicto. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la imagen de Roma en los filmes americanos allí rodados y enmarcados en uno de los principales géneros: el melodrama.

Palabras clave: Roma, Cinecittà, Hollywood, cine clásico, melodrama.

Abstract

Rome is a cinematographic city. After the Second World War, during the Neorealism, Hollywood studios decided to shoot in their streets and in Cinecittà. Thus, in the second period of classic cinema (1951-1967) was premiered films that showed an American look about a tourist city that was recovering from the conflict. The objective of this work is to reflect on the image of Rome in the American films shot there and framed in one of the main genres: the melodrama.

Keywords: Rome, Cinecittà, Hollywood, classic cinema, melodrama.

1. INTRODUCCIÓN

La ciudad de Roma ha estado, y sigue estando, estrechamente vinculada a las artes. La arquitectura, la escultura, la pintura, la fotografía y el cine han plasmado la historia y el patrimonio de esta urbe. Desde el periodo mudo existen películas centradas en Roma y su historia, sobre todo ligadas al Imperio Romano, tanto en la cinematografía italiana como en Hollywood. Así se refleja, en este orden, en dos películas como *Cabiria* (*Cabiria*, Giovanni Pastrone, 1914) y *Ben-Hur* (*Ben-Hur*, Fred Niblo, 1925), claros ejemplos del subgénero histórico y de aventuras ambientado en la antigüedad – Egipto, Grecia, Roma –, el *peplum*, que tendría un notable desarrollo en el cine sonoro (Martín, 2016). Por ello, se puede decir que han convivido, y conviven, dos miradas fílmicas de Roma, diferentes entre sí, pero complementarias.

La industria italiana no tardó en convertirse en la principal de Europa (Sánchez Noriega, 2005), y esto tuvo gran repercusión en la representación de sus espacios. Al ser la capital del país y desde 1937 albergar los estudios Cinecittà, Roma se convirtió en un plató de rodaje habitual, como se constató en los interiores creados en estudio y en los exteriores que constituían sus calles. De este modo, los artífices del Neorrealismo decidieron plasmar la difícil realidad social de Italia desde los primeros años de la II Guerra Mundial (Quintana, 1997), y, a la vez, diversos estudios de Hollywood empezaron a desarrollar allí numerosos rodajes tras la contienda. Así, durante la segunda etapa del cine clásico (1951-1967) se estrenaron varios filmes ambientados en Roma, enmarcados principalmente en tres géneros narrativos: el citado *peplum*, la comedia y el melodrama. En ellos se plasmó una mirada americana de una ciudad que intentaba recuperarse del conflicto y que se erigió en un referente turístico y fílmico.

Con el objetivo de reflexionar sobre la imagen de Roma en las películas americanas allí rodadas en este periodo, este trabajo se centra en uno de los tres géneros preeminentes: el melodrama. Para ello, se realiza una aproximación a *La condesa descalza* (*The Barefoot Contessa*, Joseph L. Mankiewicz, 1954), *La primavera romana de la señora Stone* (*The Roman Spring of Mrs. Stone*, José Quintero, 1961), *Dos semanas en otra ciudad* (*Two Weeks in Another Town*, Vincente Minnelli, 1962) y *Más allá del amor*

(*Rome Adventure*, Delmer Daves, 1962). Se trata de unos títulos representativos de este género en la segunda etapa del cine clásico, que estuvieron dirigidos y protagonizados por algunos de los cineastas y actores más brillantes del mismo, y que obtuvieron un notable respaldo en su momento. Desde estas consideraciones, este trabajo pretende destacar la representación de esta ciudad en el Hollywood clásico y describir la imagen de la misma en un relato melodramático, que, en diversos casos, representó el nuevo contexto del cine americano en Roma. En este sentido, los espacios históricos y turísticos de la ciudad de pusieron al servicio del universo psicológico de los personajes.

2. APROXIMACIÓN A LAS MIRADAS CINEMATOGRAFICAS DE ROMA

Durante las décadas de los 40 y de los 60 coincidieron en el cine dos miradas muy diferentes sobre Italia que se manifestaron especialmente en Roma. La italiana se acentuó con motivo de la eclosión del Neorrealismo, de manera que se tornó crítica con la realidad del momento, mientras que la americana se caracterizó por la creación de relatos amables – en su mayoría –, que exhibían el potencial turístico del paisaje romano. En esta dicotomía ejercieron un rol esencial los géneros narrativos, incluso en cada cinematografía. Así, se puede partir de que “la percepción que tenemos de una ciudad es la que nos han ofrecido las imágenes cinematográficas que la han reinterpretado y guardamos en nuestra memoria” (Camarero Gómez, 2013: 14).

2.1. LA MIRADA ITALIANA

Con el deseo de competir con Hollywood y potenciar el cine como arma de propaganda, el régimen de Benito Mussolini creó Cinecittà a finales de los años 30. Sin embargo, este estudio no tardó en acoger los rodajes de los protagonistas del cambio que experimentaría el cine italiano a principios de los 40, como Roberto Rossellini, Vittorio De Sica, Luchino Visconti y, más tarde, Federico Fellini, Michelangelo Antonioni o Pier Paolo Pasolini. El auge que el Neorrealismo experimentó hasta los 60 determinó la imagen fílmica de Roma, debido a la tendencia por mostrar en la pantalla el empobrecimiento de la ciudad a causa de la II Guerra Mundial, las afueras o los barrios populares, es decir,

las zonas que evidenciaban el duro conflicto. Así, se le dió un destacado protagonismo a los espacios urbanos, pero no a los habitualmente más representativos por su carácter monumental, sino a los más vinculados al drama social. Por ello, también se apostó por un modo de producción austero, temas laborales y de modos de vida, un carácter documental y un compromiso social, entre otros aspectos (Sánchez Noriega, 2005).

Esta cruda imagen de Roma quedó perfectamente retratada en los relatos neorrealistas. Por ello, los espectadores de la época podían encontrar en la gran pantalla espacios poco atractivos, e incluso destartalados o destruidos, pero que poseían un enorme valor al reflejar las heridas de la guerra. Asimismo, reflejaban también el alma de una sociedad, la injusticia y la desigualdad. Estas imágenes de la Roma de los años 40 consiguieron mostrar el otro lado de la idílica postal basada en los monumentos de la ciudad y en la total ausencia de crítica social – muy característica del cine escapista realizado durante el fascismo en los 20 y del de propaganda en los 30 (Sánchez Noriega, 2005) –; dos aspectos que, curiosamente, potenció Hollywood en la siguiente década, aunque con distintas intenciones. En este sentido, “existen tantas maneras de filmarla, que rara vez se nos ofrecerá una imagen engañosa de Roma” (Dalmau y Galera, 2007: 141).

Por otra parte, en esta línea también destacó el melodrama *Estación Termini* (*Stazione Termini*, Vittorio De Sica, 1953), protagonizado por las estrellas hollywoodienses Jennifer Jones y Montgomery Clift, que se rodó y se ambientó en Roma. En este caso, la producción y el argumento estuvieron más próximos al melodrama de Hollywood que a las tendencias del cine italiano del momento, debido a la presencia, e incluso la influencia, que la industria americana tenía ya en Italia. En concreto, la película – producida por David O’Selznick –, combinó “la tensión entre romanticismo hollywoodiense y realidad cotidiana” (Quintana, 1997: 134), una fórmula que conseguía escapar del neorrealismo imperante que se había desarrollado hasta la fecha. Sin embargo, a la vez evidenciaba “la imposible reconciliación entre el mundo ideal de Hollywood y la poética neorrealista” (Quintana, 1997: 135). A pesar de que estas posturas eran radicalmente opuestas, ambas consiguieron retratar la esencia de la Ciudad Eterna.

2.2. LA MIRADA DE HOLLYWOOD

Cinecittà se convirtió en un lugar atractivo para los rodajes de Hollywood cuando acabó la II Guerra Mundial, en gran medida por la propia crisis económica que atravesaba Italia y, también, estos estudios (Martín, 2016). Así, la cuestión económica ejerció un importante papel en este desarrollo americano de Cinecittà, que, además, resultaba interesante para los costes de producción (Pardo, 2011). Si bien es cierto que el destacado *peplum* *Qvo Vadis? (Qvo Vadis, Mervyn LeRoy, 1951)* inició esta corriente italiana, en las representaciones actuales de Roma los estudios de Hollywood tendieron a mostrar una imagen monumental de la ciudad, así como su belleza arquitectónica, el carácter popular de sus gentes y su buen clima. En definitiva, parecía existir una visión propagandística de una capital que acababa de salir de la guerra, y así se exhibió especialmente en la comedia, donde las plazas, palacios, iglesias y demás monumentos estuvieron muy presentes, a veces como si de una postal se tratara.

Como se indicó anteriormente, el primer género narrativo que Hollywood abordó en Cinecittà fue el histórico, en su variante *peplum*. Por ello, y como en la era silente, proliferaron títulos centrados en el Imperio Romano, la Grecia Clásica y el Antiguo Egipto, además de relatos bíblicos. Se pretendía realizar un cine colosal, ayudado por los formatos panorámicos y el color, con el objetivo de recuperar la taquilla estadounidense, mermada desde finales de los 40 por la crisis del sistema de estudios, el auge de la televisión y la caza de brujas del senador Joseph McCarthy (Tasker, 1998). Por ello, se ofreció una imagen de Roma ligada a su pasado imperial mediante la reconstrucción de la misma en Cinecittà. Tras *Qvo Vadis* sobresalieron películas como *Ben-Hur (Ben-Hur, William Wyler, 1959)*, *Espartaco (Spartacus, Stanley Kubrick, 1960)*, *Cleopatra (Cleopatra, Joseph L. Mankiewicz, 1963)* o *La caída del Imperio Romano (The Fall of the Roman Empire, Anthony Mann, 1964)*. Estos relevantes títulos indican que “al cine de reconstrucción histórica, al margen de la senda bíblica, le preocupó generalmente mucho más el colosalismo espectacular que el didactismo” (Gubern, 1996: 89).

Por su parte, la comedia americana se mantuvo estrechamente unida a la capital tras el estreno de *Vacaciones en Roma (Roman Holiday, William Wyler, 1953)*, que presentó una detallada guía

de los monumentos principales de Roma, o *Creemos en el amor* (*Three Coins in the Fountain*, Jean Negulesco, 1954), donde se percibió una cierta influencia de la anterior. En esta edulcorada comedia – que mostraba a los ciudadanos estadounidenses como superiores a nivel profesional y a los italianos como personas de clase popular o, por el contrario, aristócratas –, aparecían escenas en lugares como la Fontana de Trevi, la Plaza del Populo, la Plaza de la República o Estación Termini, sin duda muy típicos en la fisonomía de Roma. Asimismo, también incluía escenas en Venecia debido a un viaje que realizaban tres de los personajes. De esta urbe se mostraban la laguna, la Plaza de San Marcos, la Catedral, el puente Rialto y el puente de los Suspiros. De nuevo, el cine potenció lo más turístico de la misma.

En estas películas se da una tendencia por construir relatos en torno a la llegada a Roma de un personaje principal procedente de Estados Unidos que establecerá relaciones de tipo personal, profesional o amorosa con los romanos, o con los italianos en general. Este esquema, planteado ya en *Vacaciones en Roma*, *Estación Termini* y *Creemos en el amor*, se reflejó también en otro notable título de la época, *Locuras de verano* (*Summertime*, David Lean, 1955), aunque se ambientó totalmente en Venecia. De esta manera, la capital del Véneto se convirtió en la década de los 50 en la segunda urbe más interesante para Hollywood. En el tercer género más desarrollado por Hollywood en suelo romano en estos años, el melodrama, se mantuvo este modelo de relaciones entre los personajes de ambos países. Así se constata en el análisis de las películas que componen el presente estudio.

3. LA PRESENCIA DE ROMA EN EL MELODRAMA CLÁSICO (1951-1967)

3.1. *LA CONDESA DESCALZA* (1954)

Esta película dirigida por Joseph L. Mankiewicz, que también redactó el guion original, destaca especialmente por su moderna estructura narrativa en pleno cine clásico. A modo de flashback, cada personaje recuerda en el funeral de la protagonista, María, cómo fue su vida con ella y explica su visión de los hechos; sin duda una propuesta innovadora que rompía con las tradicionales fórmulas del género (Gubern, 1996). Esta incipiente muestra de

cine fragmentario contó con Ava Gardner, Humphrey Bogart, Rossano Brazzi y Edmond O'Brien, quien obtuvo el Oscar como Mejor Actor Secundario, en los papeles principales. En el caso de la actriz protagonista, resulta oportuno indicar que desde su rol en *Pandora y el holandés errante* (*Pandora and the Flying Dutchman*, Albert Lewin, 1951), Gardner interpretó a personajes torturados, a mujeres “cuya sexualidad es al mismo tiempo su mayor atractivo pero también la fuente de su insatisfacción” (Torreiro, 1996: 174). Así se manifestó en *La condesa descalza*, donde encarnó a una humilde bailarina española que llega a lo más alto en su profesión, e incluso a Hollywood, pero que sufre porque no termina de encontrar la felicidad y el amor. Además, cuando los encuentra, se truncan trágicamente.

En la película se percibe que Roma está presente como una sede de Hollywood en Europa, y así se pone de relieve en las conversaciones de los productores y de los guionistas. De hecho, una delegación de un estudio viaja desde Hollywood a Europa, para buscar nuevos rostros, y, cuando lo consiguen en Madrid, deciden trasladarse a Cinecittà porque allí es donde está su base. Sin embargo, no aparecen imágenes de Roma en la película, a pesar de que sí se muestran otros lugares de Italia, como la costa de Liguria, donde la aristocrática familia política de María posee un palacio. A pesar de ello, la capital italiana está muy presente en la trama porque es continuamente mencionada por parte de las personas que se dedican al cine, que son la mayoría de los personajes, desde el guionista a quien da vida Bogart, a actores o productores, entre otros muchos. La ciudad se erige así como el centro de operaciones de Hollywood en el viejo continente. Es este motivo, y no tanto las imágenes de Roma, el que convierte a este melodrama en un interesante ejemplo de la fuerte presencia de Hollywood en Cinecittà desde la década de los 50.

3.2. LA PRIMAVERA ROMANA DE LA SEÑORA STONE (1961)

La única novela, hasta la fecha, del dramaturgo Tennessee Williams, transcurría en Roma. Protagonizada por Vivien Leigh y por Warren Beatty, la historia comienza cuando la afamada actriz Karen Stone sufre un revés teatral, pierde repentinamente a su esposo y siente que se le va la juventud. Esta crisis personal y profesional la llevan a tomar distancia y a refugiarse en Roma,

donde intenta empezar de nuevo. Sin embargo, no tarda en caer en las redes de un apuesto joven, Paolo Di Leo, que, en realidad, solo la quiere por su fortuna y responde a las órdenes de una proxeneta, una condesa que intenta ser amiga de Karen.

Los diversos paseos de la protagonista por la Ciudad Eterna muestran algunos de los lugares más reconocibles de la misma, como el paseo del Tíber, la Plaza de San Pedro del Vaticano, la Plaza de España – donde está su lujoso apartamento –, las calles comerciales próximas a la Via del Corso o el cercano parque de Villa Borghese, desde donde se divisa la Plaza del Pópulo. Ella vaga sin rumbo por Roma como reflejo de la deriva en la que se encuentra, de manera que se establece un paralelismo entre la belleza decadente de la ciudad y la suya propia (Durán Manso, 2016). Cuando conoce a Paolo, pasean juntos, van a una villa de las afueras donde uno de sus amigos del teatro celebra un cóctel, y se citan en su apartamento, que se termina convirtiendo en una cárcel para ella. Aquí es donde descubre finalmente el juego de Paolo y donde él la desprecia por su edad, comparándola con la de Roma. Engañada y perdida, Karen se hunde en la decadencia de una ciudad marcada ya por las noches de *la dolce vita*.

Al igual que las anteriores adaptaciones de Williams, y que los melodramas de Douglas Sirk o de Vincente Minnelli rodados en los 50, este filme cuenta con una protagonista que padece un conflicto interno y necesita salir adelante. Además, debido a la flexibilización del Código Hays, se pudo tratar uno de los temas principales de la obra original: la prostitución. A este respecto, el melodrama experimentó durante esta década una evolución hacia tramas complejas y enrevesadas, que abordaban aspectos más atrevidos – sexo, adicciones, violencia –, y tenían personajes de profunda complejidad psicológica (Pérez Rubio, 2004). Esta película habla también del frívolo mundo del cine, en este caso en una ciudad con una gran actividad fílmica en la época. Por ello, se enmarca en la tendencia autorreflexiva que se desarrolló en este periodo a raíz de *El crepúsculo de los dioses* (*Sunset Boulevard*, Billy Wilder, 1950) (Gubern, 1996).

3.3. *DOS SEMANAS EN OTRA CIUDAD* (1962)

Basada en la obra de Irvin Shaw, esta película estuvo dirigida por uno de los cineastas que más y mejor cultivó el melodrama en

estos años: Vincente Minnelli. Con Kirk Douglas y Edward G. Robinson como protagonistas, la historia se centraba en las complejas relaciones entre un actor en decadencia, Jack Andrus, y un director implacable, Maurice Kruger, aunque en el pasado obtuvieron varios éxitos juntos. Ambos se encuentran en Roma, donde el segundo está rodando una película muy accidentada e invita al primero a participar, pues su médico le ha recomendado que vuelva a trabajar. No obstante, allí reaparecen los fantasmas de Jack, por los que estuvo tres años totalmente alejado del cine, incluida su exmujer, Carlota, encarnada por Cyd Charisse.

Entre los espacios de Roma más emblemáticos, destacan en el filme la Plaza de España y su escalinata, las cercanas Plaza Barberini y la Via Veneto, las animadas calles del Trastevere, la cúpula de San Pedro del Vaticano o la Plaza Navona. Asimismo, también aparece Cinecittà por ser el lugar donde se está rodando el filme de Hollywood en el que va a participar Jack. De hecho, él abandona la clínica de rehabilitación en la que se encuentra en Estados Unidos para ir hasta Roma para rodar. Sin embargo, los escenarios romanos no son mostrados de forma turística, como pasaba en la comedia, sino de fondo, para acompañar a los seres de ficción en sus agitadas vidas nocturnas. Además, como en *La dolce vita* (*La dolce vita*, Federico Fellini, 1960) – título que “tiene Roma como protagonista principal” (Quintana, 1997: 209) –, están repletos de *paparazzi* que continuamente persiguen a los personajes en sus *Vespas*, otro símbolo de la marca Italia. El filme evoca también a esta película en la plasmación de los egos y los excesos de la gente del cine (Torres, 1995). El retrato que hace de la decadencia humana no se hubiera podido filmar unos años antes debido a las férreas normas del Código Hays (Black, 1998), que en los 60 ya era más flexible.

Al tratarse de una película que gira en torno a un rodaje, contiene diversas referencias al cine clásico. La más evidente es el visionado de *Cautivos del mal* (*The Bad and the Beautiful*, 1952) que realizan los personajes. En esta obra maestra de cine dentro del cine, dirigida por el propio Minnelli y que también protagonizó Douglas, se ofrece un duro y autorreflexivo retrato del mundo del celuloide. Entre ambas se establece un evidente paralelismo al abordar el desencanto de este universo, pero en

Dos semanas en otra ciudad, “sus sordideces contrastaron con su magnífico despliegue cromático” (Gubern, 1996: 106).

3.4. MÁS ALLÁ DEL AMOR (1962)

Como su título original indica, *Rome Adventure*, este filme hace referencia a las aventuras personales y sentimentales que experimentan los personajes en la ciudad del Tíber. Basada en la novela de Irving Fineman, cuenta con Suzanne Pleshette, Troy Donahue, Rossano Brazzi y Angie Dickinson en los principales roles. Mientras que la primera se enfrentaba a su primer papel protagonista, el segundo era ya un ídolo de adolescentes en estos años tras haber protagonizado exitosos melodramas de Delmer Daves, como *En una isla tranquila al sur* (*A Summer Place*, 1959) o *Parrish* (*Parrish*, 1960). No obstante, aunque surgió al hilo del descubrimiento de jóvenes talentos como James Dean o Paul Newman (Torreiro, 1996), su carrera fue efímera.

La película presenta una imagen amable de la capital italiana, como sucedía en la comedia, quizá por su tono romántico. Así se revela desde los créditos iniciales, donde aparecen imágenes de Roma y de otros sitios de Italia donde sucede la trama. La joven maestra Prudence Bell deja su puesto en un estricto colegio de Connecticut y se marcha a Roma, una ciudad que cree ideal para liberarse del puritanismo americano. A su llegada, y gracias a la ayuda de un maduro galán italiano al que conoció en el barco, se aloja en el palacio de una condesa. En el viaje en coche desde el puerto pasan por el Arco de Constantino, el Coliseo, el Palatino, el Monumento a Víctor Manuel II y el Palacio Venecia, como le indica el italiano. Al día siguiente decide conocer la ciudad, y pasea por el Capitolio, el Trastevere y San Pedro del Vaticano. Otros lugares emblemáticos de Roma a los que va son el Puente Sant’Angelo y la Plaza Navona, donde empieza a trabajar en una librería. Además, en una terraza de esa plaza inicia una relación con Don Porter, un joven americano que lleva más de un año en la ciudad, también vive en la residencia y acaba de romper con su amante, una hábil pintora que no tarda en aparecer.

Con la canción *Al di là*, cantada por Emilio Pericoli, la pareja se va enamorando, y el tema se convierte en la banda sonora de sus vacaciones hacia los Alpes. Por el camino visitan el puerto de la antigua Roma, Arezzo, Florencia, Pisa, Orvieto y el Lago

Maggiore, desde donde viajan hasta Verona para ver el balcón de Julieta, el circo romano y el río Adigio. Todos estos lugares aparecen detallados con primeros planos, como si de una guía se tratara. Por ello, no es extraño que en algunos carteles originales del filme se indicara que Italia era uno de los protagonistas, con la frase: “¡Como nunca antes se había visto en la pantalla!”.

4. REFLEXIONES FINALES

Del presente trabajo se pueden extraer algunas conclusiones que ponen de relieve la importante presencia de Roma en el cine clásico de Hollywood, y, en concreto, en el realizado entre la II Guerra Mundial y el inicio del cine posmoderno. En este periodo destacan tres géneros narrativos tan dispares como el *peplum*, la comedia y el melodrama, que mostraron una imagen de Roma muy presente en el imaginario colectivo. Por ello, los espacios más representados se corresponden con los más turísticos. Estas películas ofrecen imágenes de los monumentos más conocidos de Roma, aunque a veces exhiben también las de otros lugares atractivos, pintorescos y turísticos de Italia, como Venecia. Del mismo modo, los personajes también evocan en sus diálogos a la historia, el arte, la cultura o la idiosincrasia de Roma.

De la muestra, dos películas se centran en el mundo del cine, *La condesa descalza* y *Dos semanas en otra ciudad*, poniendo de relieve el importante papel que Roma ejercía en estos años como la capital europea de Hollywood. Así, en ellas se dan cita las aspiraciones de los actores, el esfuerzo de los directores y el carácter de los productores, con los escenarios de Cinecittà y los de la propia ciudad. Por otra parte, otros dos filmes se centran en la visión de Roma como refugio de los graves problemas de los protagonistas, el citado de Minnelli y *La primavera romana de la señora Stone*. De esta manera, la belleza decadente de esta ciudad actúa como testigo de la que sufren Jack Andrus y Karen Stone, respectivamente. Esto constata que el espacio desempeña una notable función narrativa en la evolución psicológica de los personajes principales. También resulta destacable que, salvo la primera, todas son adaptaciones de novelas de éxito, y algunas de célebres autores, como Tennessee Williams o Irvin Shaw.

Por último, se debe señalar que en esta época se posibilitó la colaboración entre intérpretes estadounidenses e italianos en una misma película. De esta manera, Rossano Brazzi aparece en dos de las cuatro estudiadas, *La condesa descalza* y *Más allá del amor*, Valentina Cortese actúa como secundaria en la primera, y Rosanna Schiaffino lo hace en *Dos semanas en otra ciudad*; los tres como personajes italianos. Esto refleja la habitual presencia de actores italianos en los filmes de Hollywood de este periodo, lo que favoreció la internacionalización de sus carreras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Black, G. D. (1998). *Hollywood censurado*. Madrid: Cambridge University Press.
- Camarero Gómez, G. (2013). Escenarios para el reencuentro. En G. Camarero Gómez (ed.), *Ciudades europeas en el cine* (pp. 5-14). Madrid: Ediciones Akal.
- Dalmau, R. y Galera, A. (2007). *Ciudades del cine*. Barcelona: Raima Edicions.
- Daves, D. (Productor y Director). (1962). *Más allá del amor* [Film]. Estados Unidos.
- De Rochemont, L. (Productor) y Quintero, J. (Director). (1961). *La primavera romana de la señora Stone*. [Film]. Estados Unidos.
- Durán Manso, V. (2016). El sur de Italia en la producción cinematográfica de Tennessee Williams: *The Rose Tattoo* y *The Roman Spring of Mrs. Stone*. En C. F. Blanco Valdés, L. Garosi, G. Marangon y F. J. Rodríguez Mesa (coords.), *Il mezzogiorno italiano. Riflessi e immagini culturali del Sud d'Italia* (pp. 733-742). Florencia: Editorial Franco Cesati.
- Gubern, R. (1996). La agonía de los géneros. En C. F. Heredero, y C. Torreiro (coords.), *Historia General del Cine. Volumen X. Estados Unidos (1955-1975). América Latina* (pp. 67-106). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Houseman, J. (Productor) y Minelli, V. (Director). (1962). *Dos semanas en otra ciudad*. [Film]. Estados Unidos.
- Magli, F. (Productor) y Mankiewicz, J. L. (Director). (1954). *La condesa descalza*. [Film]. Estados Unidos.

- Martín, S. (2016). Los escenarios del peplum italiano desde sus orígenes (*Cabiria*, 1914) hasta la época de la “Hollywood sul Tevere” (Ulises, 1954). En G. Camarero Gómez y F. Sánchez Barba (eds.), *Actas del V Congreso Internacional de Historia y Cine* (pp. 85-97). Getafe: Universidad Carlos III. Recuperado de <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/24717#preview> [Fecha de consulta: 27/07/2018].
- Pardo, A. (2011). Europa frente a Hollywood: breve síntesis histórica de una batalla económica y cultural. *Doxa Comunicación*, 12, 39-59. Recuperado de http://dspace.ceu.es/bitstream/10637/5852/1/n%c2%ba%20XII_pp39_59.pdf [Fecha de consulta: 28/07/2018].
- Pérez Rubio, P. (2004). *El cine melodramático*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Quintana, A. (1997). *El cine italiano, 1942-1961. Del neorrealismo a la modernidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Sánchez Noriega, J. L. (2005). *Historia del cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tasker, Y. (1998). Aproximación al nuevo Hollywood. En J. Curran, D. Morley y V. Walkerdine (comp.), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (pp. 323-346). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Torreiro, C. (1996). Un estrellato para el ocaso. El actor en el Hollywood del final del sistema de estudios. En C. F. Heredero y C. Torreiro (coords.), *Historia General del Cine. Volumen X. Estados Unidos (1955-1975). América Latina* (pp. 151-183). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Torres, A. M. (1995). *Vincente Minnelli*. Madrid: Ediciones Cátedra.

LA TEORÍA HUMANISTA
DEL APRENDIZAJE EN EL AULA DE IDIOMAS.
UMBERTO ECO, REFERENTE ITALIANO
DEL HUMANISMO PEDAGÓGICO
HUMANIST THEORY
OF LEARNING IN THE LANGUAGE CLASSROOM.
UMBERTO ECO, AN ITALIAN REFERENCE
OF ACADEMIC HUMANIST
Encarna ESTEBAN BERNABÉ
Universidad de Murcia

Resumen

A partir de la Teoría Humanista de Abraham H. Maslow analizaremos la aplicación del enfoque humanista en el aula de idiomas. En la segunda parte de nuestro trabajo, centraremos la atención en el panorama actual italiano partiendo de la figura de Umberto Eco como referente internacional del humanismo académico. Eco insistió en la necesidad imperiosa de construir una Europa más humanista y señaló que el trabajo debía empezar en las aulas.

Palabras clave: teoría, humanismo, aprendizaje, Umberto Eco, pedagogía.

Abstract

From the humanist theory of Abraham H. Maslow we will analyze the application of the humanist approach in the language classroom. In the second part of our work we will focus the attention on the current Italian panorama from the figure of Umberto Eco as an international reference of academic Humanism. Eco insisted on the imperative need to build a more humanist Europe and he pointed out that work should begin at school.

Keywords: theory, humanism, learning, Umberto Eco, pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

En la década de los sesenta del pasado siglo, aparece con fuerza una corriente dentro de la psicopedagogía que aporta un soplo de aire fresco a las aulas de todo el mundo. El concepto de autorrealización de la teoría humanista del psicólogo estadounidense Abraham Maslow abre la puerta a un nuevo debate educativo. A partir de la obra *A theory of Human Motivation* (Maslow, 1943), psicólogos, pedagogos y terapeutas del mundo entero analizan las posibilidades que esta corriente filosófica, educativa y filológica dentro de la psicología podría aportar al sistema educativo vigente.

Tal y como aclara Manuel Villegas Besora (1986), aunque Maslow es el máximo impulsor de la psicología humanista y por ello se le considera el principal inspirador, el propio Maslow aclara que el movimiento “no es obra de un solo líder o de un gran nombre que lo caracterice, sino de muchas personas” (1970), como Erich Fromm, Kurt Goldstein, Karen Horney, Gordon Allport y Henry Murray entre sus antecesores y Carl Rogers, Rollo May, Gardner Murphy o Erik Erikson entre sus coetáneos. Esta “tercera psicología”, en palabras de Maslow, es considerada “una *Weltanschauung* global, una nueva filosofía de la vida, una nueva concepción del hombre, el inicio de otros cien años de trabajo, siempre que podamos, naturalmente, evitar antes un holocausto” (Maslow, 1962).

Hay discrepancias en cuanto a la fecha de aparición de este nuevo concepto de psicología humanista. Villegas Besora, en ese mismo trabajo de 1986, aclara que:

En efecto, aunque el primer Encuentro Nacional de la *American Association for Humanistic Psychology* (AAHP) tuvo lugar en 1962, la Asociación se había constituido ya como tal en verano de 1961. Con anterioridad, en la primavera del mismo año, había aparecido el primer número del *Journal of Humanistic Psychology*. De manera que puede considerarse 1961 como el año en que la Psicología Humanista nace a la luz pública. Esta datación histórica discrepa de la de 1962, que, aunque errónea, viene dándose tradicionalmente.

Empezaremos analizando la Teoría de Abraham H. Maslow y la aplicación del enfoque humanista en el aula de idiomas. En la segunda parte, centraremos la atención en la figura de Umberto Eco como referente internacional del humanismo académico. Si actualmente encontramos en Italia un interés creciente por la inclusión de la enseñanza de la educación emocional en el sistema educativo, se debe en gran medida a los escritos de Eco.

2. LA TEORÍA HUMANISTA DEL APRENDIZAJE EN EL AULA DE IDIOMAS

Empecemos recordando qué se entiende por Psicología Humanista. Escuchemos al propio Maslow explicando esta nueva Tercera Fuerza de la psicología:

La Psicología actual se encuentra fragmentada Y prácticamente se puede decir que hay tres (o más) ciencias o grupos científicos, separados y sin ninguna comunicación entre sí. En primer lugar, está el grupo conductista. En segundo lugar, está el conjunto de psicologías originadas en Freud Y en el Psicoanálisis. En tercer lugar, están las psicologías humanistas o la llamada tercera fuerza, que es la unión de varios grupos psicológicos en una sola filosofía. De esta tercera psicología es de la que quiero hablar. Considero que incluye a la primera y a la segunda y he inventado para denominarla los términos epiconductista y epifreudiana (Henaos Osorio, 2013: 15).

Michel Fourcade (1982) por su parte, define la psicología humanística como:

Un acercamiento al hombre y a la experiencia humana en su globalidad. Un movimiento científico y filosófico que comprende la psicología en sus dimensiones dinámica y social, basada en una visión holística del hombre, redescubriendo así formas tradicionales occidentales y orientales de conocimiento. Un conjunto de técnicas de cambio individual y social, un conjunto de valores que conciernen las relaciones del individuo y de la sociedad con una moral implícita o explícita... Un movimiento contracultural, que se ha extendido bajo la forma de lo que se ha venido en llamar Movimiento del Potencial Humano (Villegas Besora, 1986: 11).

Abraham Maslow pone el acento en la relación terapéutica que se establece entre el cliente y el psicólogo como un vínculo de motivación hacia el éxito personal del paciente. Si llevamos estas teorías a la pedagogía y a las distintas corrientes del aprendizaje, estamos ante lo que se ha denominado la pedagogía humanista o escuela humanista (término mayoritariamente usado en Italia). En definitiva, lo que une a los dos actores de la relación es la motivación por el proceso de aprendizaje, el docente por enseñar y el alumno por aprender. En la medida en que ese vínculo sea emotivo, así será el resultado del mismo. Sería un error separar el factor emocional de una relación en la que los agentes implicados son seres humanos.

En la zona más alta de la célebre pirámide de Maslow, después de las necesidades fisiológicas, las de seguridad, las de amor o pertenencia al grupo, y las de reconocimiento, el psicólogo colocó la necesidad de autorrealización.

En las necesidades de autorrealización, Maslow incluye los conceptos de moralidad, creatividad, espontaneidad, falta de prejuicios y aceptación de los hechos. Estamos ante una nueva teoría humanista en la que se desarrolla una psicología del *ser* frente a la del *tener*. El individuo se coloca en el centro del proceso de aprendizaje, un aprendizaje que no se ve jamás concluido, puesto que se ocupa de la conciencia, de la moral, de la ética e incluso de la espiritualidad de cada ser humano y cada una de estas parcelas de la vida del individuo se encuentran en un continuo estado de cambio. Maslow insiste en las cualidades del hombre como un ser libre, consciente y creativo. Es en esta autorrealización dónde mejor podemos observar estas características del ser humano. Sea cual sea la situación vital, podremos siempre pensar libremente y desarrollar una clara consciencia, así como la propia creatividad.

El concepto de autorrealización de Maslow, junto a la teoría del aprendizaje significativo de Carl Rogers, coloca los cimientos de un nuevo paradigma humanista en el campo de la psicología, y muy pronto también en el de la pedagogía.

Este nuevo paradigma humanista ofrece al alumno una serie de herramientas para la autogestión del aprendizaje dotándolo de gran autonomía. Se trata de desarrollar el potencial del alumno siendo extremadamente respetuoso con la libertad y las

características personales que hacen de él un ser único. De este modo, el discente contará con una serie de recursos de gran utilidad a la hora de enfrentarse a situaciones reales en las que una autoconciencia sana y libre asegurarán el éxito, pero más que el profesional, el emocional; el que hará de ellos hombres y mujeres maduros, autónomos y emocionalmente, sanos.

El paradigma humanista en la educación centra la atención en el alumno, el cual es percibido como un ser único, diferente e irreplicable. No es un ente cuya participación se reduzca a lo meramente cognitivo, sino que se tiene una percepción de la persona en su totalidad; sus afectos, sus intereses, sus valores y de manera muy especial, sus sueños merecen toda la atención, ya que gracias a estos factores integrantes de la individualidad humana se podrá trabajar la motivación personal de cada alumno.

Para Maslow y los pedagogos humanistas, una de las claves de este aprendizaje respetuoso con la singularidad de cada alumno es el autoconocimiento. El paradigma humanista insiste en la necesidad de trabajar en el aula las emociones. El niño, desde la primera etapa de la infancia, debe ir aprendiendo a identificar las distintas emociones que experimenta. Es importante que verbalice dichas emociones y que progresivamente aprenda a gestionarlas para que descubra el valor del respeto y la tolerancia, así como la solidaridad y la empatía.

En el desarrollo del paradigma humanista del aprendizaje, junto a la aportación de Maslow, debemos señalar la de otro gran psicólogo estadounidense, Carl Rogers. En su obra *On Becoming a person* (1961), afirma que el método más eficaz de aprendizaje es el significativo, el que favorece la inclusión participativa del alumno. Sólo si se da una implicación emocional en el proceso educativo, los contenidos trabajados pasarán a formar parte del bagaje intelectual y cultural del discente. Por el contrario, un aprendizaje desposeído de significado está abocado al olvido casi inmediato. De esta idea surge a principio de la década de los noventa el enfoque por tareas, en el que se invita al alumno a desarrollar estrategias de habla, necesarias para un acto de comunicación real. En la medida en que el alumno perciba el pragmatismo de los contenidos propuestos, se despertará el interés del mismo y despertará la parte emocional del cerebro, propiciando así la adquisición de dichos contenidos.

En la obra *Terapia vivencial* (Saldanha, 1989) la psicóloga brasileña afirma que el existencialismo moderno, que se encuentra a la base de la psicología humanista, pone de manifiesto que la existencia precede la esencia. Es decir, cada ser humano es considerado como tal, gracias a sus propios logros, no desde la visión del éxito, sino desde la superación; el énfasis se coloca más en el *proceso*, que en el *resultado*. Según Saldanha no nacemos con una esencia definida, completa, sino que es fruto de las distintas experiencias por las que pasamos en la vida. Por lo tanto, la esencia no es algo estable, sino que se encuentra en un continuo proceso de construcción. Por este motivo, el docente debe ser extremadamente respetuoso ante las elecciones de los alumnos para no influir en ellas. No podemos confundir nuestro papel de mediadores con el de directores impositivos. Pues si hablamos del alumno como ser único, no podemos pretender que el conjunto de ellos viva un proceso de aprendizaje uniforme y estereotipado. La pedagogía humanista ha superado ese formato masivo para trabajar desde el respeto absoluto de la individualidad y la visión holística de cada ser humano.

Otro de los aspectos fundamentales de la teoría humanista de Rogers es la radical visión positiva del ser humano. Rogers afirma que todo ser humano, por el simple hecho de serlo, posee la capacidad de llegar a convertirse en lo que desea. La fuerza vital que cada individuo encierra en sí mismo es capaz de transformar el potencial del mismo en una energía generadora, que conducirá al éxito del proyecto personal. En el campo de la psicología, la terapia no directiva, sino centrada en el cliente, muestra a este, que él y sólo él, tiene la clave de su éxito. La autoconfianza transmitirá al paciente la idea inequívoca de que posee los medios necesarios para transformar los aspectos negativos de su persona en positivos. Si aplicamos esta teoría al campo de la educación, observaremos que los discentes tomarán así las riendas de su propio proceso de aprendizaje. El humanismo defiende la figura de un profesor intermediario e instrumento de ayuda. Sin embargo, debemos señalar la importancia que el docente posee en cuanto a instrumento generador de confianza. El papel que desempeña en la creación de una sana autoestima en el alumno es primordial. Su discurso, su mensaje, e incluso el tono empleado, ha de ser siempre el de un mediador cercano, cuyo único objetivo

es el de ayudar al alumno a despertar las cualidades humanas y académicas que posee, pero que tal vez, aún desconozca.

Además, a propósito de esa visión positiva del ser humano, Rogers (1961) afirma que la maldad y la crueldad no están en la naturaleza del mismo, sino que surgen de la frustración. Sólo cuando no se han visto satisfechas las necesidades surge el dolor, la rabia, la frustración, en definitiva, y de ahí, la maldad. En la medida en que ayudemos a nuestros alumnos a gestionar la propia frustración para transformarla en la motivación que los llevará a aprender de los propios errores, y a poner en marcha los distintos mecanismos de la autorrealización, estaremos formando auténticos seres humanos maduros y felices.

En la pedagogía humanista, el resultado final, la evaluación en sí, ocupa un lugar secundario. Lo importante realmente es la evaluación del proceso, pues ahí se encuentran las dinámicas emocionales que desarrollaron los recursos de autoconocimiento de los alumnos. Por este motivo, el error no es castigado en la pedagogía humanista, pues gracias a él, se ponen en marcha los mecanismos de autocorrección y se fijan de manera natural las correctas estructuras.

Otro de los elementos clave de la pedagogía humanista es la presencia del grupo. Vivimos en una sociedad en continua interacción con otros seres humanos. Somos lo que somos sólo gracias a esas relaciones. Nadie puede abstraerse del medio y vivir radicalmente de manera aislada, pues en mayor o menor medida, siempre necesitaremos *algo* de ese medio formado por individuos relacionándose entre sí. La psicología humanista primero, y la pedagogía humanista después, se hacen eco de esta necesidad vital del ser humano y colocan en la base de su teoría esas relaciones vitales, como generadoras de éxito personal. Tanto Maslow como Rogers insisten en la importancia de la interacción con el prójimo. Es por ello por lo que la pedagogía humanista insiste en la eficacia del método aplicado al grupo. Además, para poder trabajar el enfoque por tareas en el aula de idiomas resulta imprescindible la presencia del otro. Si estamos tratando de simular una situación lo más real posible en el aula, es evidente que nos será imposible lograrlo de manera individual. El grupo se convierte así en otro de los elementos claves de esta pedagogía humanista.

Para concluir esta primera parte, podemos afirmar con rotundidad, que el elemento principal de la pedagogía humanista es la persona. Ella ha de ser el centro absoluto del proceso de aprendizaje, sus circunstancias vitales personales, su historia, sus anhelos, sus miedos y esperanzas, en definitiva, toda ella, ha de ocupar el centro de atención.

3. LA PEDAGOGÍA HUMANISTA EN ITALIA

A pesar de que Rogers es considerado uno de los autores influyentes para la psicología humanista-existencial, Maslow, es el que es considerado como principal autor, sin embargo en Europa se habla de Baber como del fundador de la pedagogía humanista, por tomar como base de la enseñanza la teoría de las relaciones interpersonales. Buber se relaciona con la pedagogía humanista en tanto en cuanto pone de manifiesto a partir de su obra *Yo y Tú* (2017), escrita en 1923, que el ser humano es en esencia diálogo y que no es posible su plena realización como ser humano si no existe comunicación alguna con la humanidad, con la creación y con el Ser creador.

Esta filosofía de Buber llega a Italia a finales de los setenta. Durante la década de los ochenta, el país alpino vive una revolución pedagógica que cuestiona los viejos programas y busca en el humanismo empírico un soplo de aire fresco para la escuela. Para Buber, dialogar con el otro es aceptar plenamente su esencia, afrontar su realidad y abrirse al misterio que esconde en los más profundo de su ser, un misterio al que sólo podemos acceder a través del encuentro, del diálogo sincero y auténtico. Durante estos años de finales de siglo XX, pedagogos, filósofos, psicólogos, profesionales de la enseñanza e intelectuales italianos abren un debate sin precedentes cuya finalidad no es otra que la de dar con la clave pedagógica que más conviene al país. De entre todos estos intelectuales destaca la figura del gran humanista Umberto Eco. Detengámonos ahora en su aportación a la pedagogía humanista.

4. UMBERTO ECO, REFERENTE ITALIANO DEL HUMANISMO PEDAGÓGICO

Italia perdió con la muerte de Eco, en febrero de 2016, a uno de sus ciudadanos más eruditos del siglo XX, un inmenso humanista.

Su pasión por aprender y por transmitir sus conocimientos ha hecho de Eco un referente en la pedagogía humanista.

Gracias a su pluma prolija y a sus asiduas colaboraciones con la prensa, la radio y la televisión, podemos gozar hoy de numerosos documentos en los que el autor del *Péndulo de Foucault* plasmó su opinión sobre la importancia de los estudios humanistas y la urgente necesidad de una revisión profunda de los programas educativos, no sólo italianos, sino de todo el continente europeo.

Eco hizo de la educación su propia religión. El dios al que quiso rendir culto durante su vida fue al de la sabiduría. Creía firmemente en el poder transformador de la educación. Defendió en numerosas ocasiones la urgencia de crear un sistema educativo sólido y de calidad, para luchar contra las plagas de nuestro tiempo: la corrupción, la ignorancia, la pérdida de los valores humanistas de una Europa cada vez más dividida. Eco coincide con Maslow en poner el acento sobre la urgencia de desarrollar una pedagogía que respete y fomente los conceptos de moralidad, creatividad y espontaneidad. Una pedagogía que luche contra los prejuicios y desarrolle la solidaridad. Como Maslow decía, se trata de implantar una psicología del ser frente a la del tener.

El 15 de noviembre de 2014 aparece en el periódico *La Repubblica* un interesante debate entre el economista Andrea Ichino y Umberto Eco. Ichino acusa al *liceo classico* de ser el causante del fracaso educativo del siglo XX en Italia, mientras que el de Alessandria lo defiende, argumentando entre otras cosas, que “il classico, forse non prepara meglio dello scientifico, ma ci aiuta a non schiacciarci sul presente”. Continúa Eco diciendo que renunciar a la formación humanista es renunciar a la propia memoria:

Ma abolire la cultura umanistica serve solo a perdere la memoria, a farci vivere in una società orientata sul presente. Con le conseguenze che sappiamo: nessuno sa dire in che anno Mussolini e Hitler stipularono il primo accordo, nessuno dice che era il 1936. Lo stesso Hitler non doveva aver studiato bene la storia napoleonica, altrimenti avrebbe saputo che non si può invadere la Russia senza dover affrontare almeno un inverno. (*La Repubblica*, 15/11/2014).

En Italia surgió un encendido debate al poner sobre la mesa la necesidad de una reforma educativa sin precedentes en el país alpino. El *liceo classico* fue duramente atacado al ser relacionado con la política fascista de principios del siglo XX. Fue en 1923, gracias a la conocida como reforma Gentile, en honor al ministro de educación del gobierno de Mussolini, Giovanni Gentile, que el clásico pasa a ser considerado como la formación por antonomasia de las clases dirigentes. Cualquier aspirante a ocupar un cargo político de importancia en Italia debía formarse en un instituto de estudios humanísticos. En 2014 se abre el debate y los medios se hacen eco de las opiniones de los intelectuales y estudiosos del país. Umberto Eco se erige como la voz de autoridad de mayor defensa de los estudios humanistas. Si bien, su propuesta es aún más atrevida que la de sus colegas: “propongo l’abolizione del liceo scientifico e la nascita di un’unica scuola, umanistica e scientifica” (*La Repubblica*, 15/11/2014). Eco piensa que los jóvenes deben recibir una formación complementaria, que equilibre las horas de asignaturas científicas y las de humanidades; una formación que evite caer en el modelo americano de una hiper especialización con la que es fácil llegar a la ridícula situación del “esperto di malattie rare che non sa più curare un raffreddore e ha dimenticato la visione globale del corpo umano che ci aveva insegnato Vesalio” (*La Repubblica*, 15/11/2014).

Son varios los ejemplos que el semiólogo expone para apoyar su tesis de defensa de la utilidad de los estudios humanistas, incluso para los estudiantes de ciencias. Uno de esos ejemplos referidos es el caso del ingeniero italiano Adriano Olivetti:

Adriano Olivetti cercava e assumeva oltre agli ingegneri anche persone con cultura umanistica, educate sulle avventure della creatività. Io stesso del resto appena ho avuto uno dei primi computer di Apple ho imparato a programmare un sistema per riprodurre i sillogismi classici sulla base della mia conoscenza di Aristotele. Non è vero dunque che un informatico sia un semplice esecutore di equazioni, anche se non è necessario che abbia letto i formalisti russi per pensare all’intertestualità (*La Repubblica*, 15/11/2014).

Otro de los principales motivos que han hecho de Eco uno de los máximos representantes del humanismo pedagógico italiano ha sido la creación por su parte, en Bolonia, de la *Scuola Superiore di Studii Umanistici*, también conocida como *Superscuola*, uno de los pocos centros de enseñanza superior que conjuga la formación humanista con la investigación científica de alto nivel.

Pero, como ya hemos dicho anteriormente, no sólo se preocupó de la difusión de la cultura humanista entre sus estudiantes, sino que desde sus primeros años de actividad profesional le preocupó el modo en el que podría hacer llegar sus conocimientos al gran público. Un jovencísimo recién doctorado Umberto Eco hace su aparición en miles de hogares italianos de la mano del periodista Furio Colombo y del filósofo Gianni Vattimo gracias a su colaboración semanal en el programa cultural de la RAI dedicado al público más joven. Eco se desenvuelve con soltura entre focos y cámaras como si de un aula más se tratase, o tal vez, al contrario. Sus clases, afirman sus afortunados alumnos, eran una especie de show televisivo donde el entretenimiento y la cultura se aliaban. Esa es una de las claves, como ya vimos, de la pedagogía humanista, tocar la sensibilidad de los alumnos. Recordemos que Rogers decía que sólo si se da una implicación emocional en el proceso educativo, los contenidos trabajados pasarán a formar parte del bagaje intelectual y cultural del discente. Eco encuentra en el humor y la narración de anécdotas la fórmula magistral para captar la atención de sus alumnos. Eco apuesta en pleno siglo XX por una revitalización cultural tomando como modelo el renacimiento de los siglos XIV y XV.

Otro de los puntos que debemos destacar en Eco es su insistencia sobre la importancia del estudio de los idiomas. En distintas ocasiones manifestó la utilidad del conocimiento de las lenguas clásicas para asentar sobre ellas la base de la propia lengua y un instrumento de vital importancia para facilitar la adquisición de segundas lenguas extranjeras. Entre su legado escrito hay una obra fruto de esta obsesión filológica que sobresale, nos referimos a *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea* (1993). En este completísimo estudio, se hace un detallado análisis sobre los distintos intentos que han surgido a lo largo de la historia de la humanidad, buscando una lengua perfecta para expresar el mundo en toda su amplitud, desde Dante

Alighieri y su *De vulgari eloquentia* hasta la *Characteristica universalis* de Leibni. Eco reconoce que estamos ante una utopía, pero lejos de desistir en el intento, el hombre inquieto y deseoso de hallar esa lengua ideal ha aportado interesantísimas teorías al campo de la lingüística, la semiología y la filología en general.

Por último, debemos destacar en la figura de Umberto Eco, la que podría ser la característica principal del profesor humanista: la centralidad del ser humano. Como ya vimos en los enunciados de Maslow y Rogers, el profesor humanista debe tener siempre presente que el alumno es el protagonista absoluto del propio proceso de aprendizaje. El profesor no es más que un instrumento mediador en dicho proceso. Eco supo despertar en sus alumnos, y en todos aquellos que tuvieron la dicha de escuchar sus conferencias y seminarios, el hambre de cultura. Él supo siempre marcar unas primeras líneas de investigación, pero su finalidad no era transmitir conocimientos y basta, sino que pretendía despertar el interés por seguir desarrollando el campo de estudio, hacer que el alumno o el oyente en general, decidiera, una vez concluida la clase o la conferencia en cuestión, seguir formándose de manera autónoma. Recordemos que estamos ante la necesidad más alta de la pirámide de Maslow: la autorrealización. El profesor humanista ha de ser capaz de terminar sus clases con una propuesta motivadora que provoque la curiosidad del alumno para investigar por su cuenta y ampliar así, de manera autónoma, sus conocimientos.

5. CONCLUSIÓN

Con este trabajo hemos pretendido exponer los conceptos principales de la pedagogía humanista que surge tras las investigaciones del psicólogo estadounidense Abraham Maslow y su resonancia en Italia, especialmente en la figura de Umberto Eco. Afortunadamente, la teoría humanista de la escuela americana se encuentra en la actualidad en la base de los principales enfoques educativos que se aplican en las aulas de idiomas de todo el mundo. La enseñanza de una lengua extranjera no puede centrarse en otra cosa más que el discente. El tiempo ha demostrado sobradamente que los métodos tradicionales basados en la gramática y la traducción no proporcionaron resultados

satisfactorios. Hubo que esperar hasta mediados del siglo pasado, la aparición de la pedagogía humanista y sus derivados (enfoque comunicativo y por tareas) para demostrar que todo el mundo puede aprender una segunda lengua extranjera si encuentra la motivación que se convierta en el motor de su proceso de aprendizaje. Como profesores de idiomas, tenemos la obligación moral de encontrar ese resorte interno en cada uno de nuestros alumnos, que despierte en ellos las ganas de poner en juego todos sus mecanismos de autoaprendizaje, para conseguir así el enorme premio que es ser capaces de expresarse en una lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buber, M. (2017). *Yo y Tú*. Barcelona: Herder Editorial.
- Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Bari: Laterza.
- Henaos Osorio, M. (2013). Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4 (1), 83-100.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review* (50), 370-396.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Princeton: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1970). *Religions, values and peak-experiences*. (2ª Ed.). Columbus, Oh.: Ohio State University Press.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Saldanha, T. (1989). *Terapia vivencial. Un abordaje existencial en psicoterapia*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Schiavazzi, V. (15 de noviembre de 2014). Processo alla scuola. Per l'accusa Andrea Ichino, difensore Umberto Eco. *La Repubblica*, 50-53.
- Villegas Besora, M. (1986). La Psicología Humanista: Historia, Concepto y Método. *Anuario de Psicología*, 34 (I), 9-45.

ATTIVITÀ CONTRASTIVE NELLA CLASSE
DI ITALIANO LS PER ISPANOFONI
ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
FOR SPANISH-SPEAKING LEARNERS:
SOME CONTRASTIVE ACTIVITIES

Marzia FASCIOLI
Universidad de Córdoba

Riassunto

I materiali didattici di italiano LS attualmente a disposizione sono in genere rivolti a un pubblico indeterminato e non tengono conto della specifiche esigenze dell'apprendente ispanofono. Il presente contributo propone alcuni esempi di schede ed attività contrastive che il docente può predisporre per integrare le risorse standard in uso, adattando quindi contenuti ed attività alla specificità del proprio target di apprendenti.

Parole chiave: italiano LS, italiano per ispanofoni, didattica LS, approccio contrastivo, lingue affini.

Abstract

Currently available textbooks of Italian as a foreign language are often addressed to the general public and do not take into account Spanish-speaking learners' specific needs. This paper presents some activities based on the contrastive approach, that can be designed to supplement standard teaching materials in order to adapt contents and activities to one's specific target.

Keywords: Italian as a foreign language, Italian for Spanish speakers, foreign language teaching, contrastive approach, sister languages.

1. INSEGNARE ITALIANO A ISPANOFONI: IMPLICAZIONI DIDATTICHE

Studiare una lingua straniera che presenti un alto grado di affinità con la propria lingua materna può facilitare l'apprendimento e attivare fenomeni di transfer positivo, in particolare ai livelli iniziali.

Nelle abilità ricettive (leggere, ascoltare) la lingua target risulta in un certo senso prevedibile; nelle abilità produttive, tuttavia, anche se la comunicazione può essere stabilita in modo efficace, le abitudini linguistiche già acquisite nella lingua madre possono attivare fenomeni di transfer negativo. Nel caso specifico dell'italiano e dello spagnolo, le somiglianze costituiscono un grande vantaggio nelle prime fasi dell'apprendimento: basandosi sulle conoscenze della propria L1, gli apprendenti possono inferire i significati veicolati dai termini della LS. Questo vantaggio iniziale può trasformarsi in un ostacolo in fasi ulteriori di apprendimento, con ricadute negative tanto sulla performance linguistica quanto sulla motivazione; l'entusiasmo iniziale, condiviso da docenti e discenti, entra in una fase di calo. Le osservazioni di Calvi a proposito dell'apprendimento dello spagnolo da parte di italofoni possono essere ugualmente applicate all'apprendimento dell'italiano da parte di ispanofoni:

Después de los primeros éxitos, el aprendizaje del español suele entrar en una fase crítica, más o menos marcada según las variaciones individuales. Esta dificultad deriva de un hecho fundamental: a medida que el estudio de la L2 va avanzando hacia niveles más profundos de análisis, la L1 ya no representa un punto de referencia seguro; las divergencias son más llamativas que las afinidades, y el aprendiz va perdiendo confianza. En esta fase, la transferencia negativa se realiza no sólo como interferencia sino sobre todo como alejamiento de la L1; la percepción de distancia es más fuerte (Calvi, 2004).

L'affinità fra l'italiano e lo spagnolo richiede, quindi, uno specifico approccio didattico e, in particolare, strategie di tipo contrastivo:

De estas consideraciones, se desprende la necesidad de adoptar un enfoque pedagógico apropiado, para aprovechar las ventajas de la proximidad controlando al mismo tiempo los aspectos negativos: la contrastividad, en sus distintas modalidades, es una de las estrategias didácticas más aconsejables (Calvi, 2004).

Bailini, nel suo studio sull'interlingua di italiani e spagnoli, invita apertamente alla creazione di strumenti specifici:

Estudiar de manera sistemática las interlenguas resultantes de sendos procesos de aprendizaje significa plantearse el reto de observar desde cerca las ventajas y los límites que aprender una LE afín a la L1 supone. Esto debería animar al profesor-investigador de este ámbito concreto a diseñar herramientas específicas para este tipo de aprendiente (Bailini, 2016: 241).

Un possibile percorso è quello di integrare materiali e attività di tipo contrastivo nelle procedure didattiche, con finalità che, a nostro avviso, vanno al di là dell'accuratezza dell'espressione; una riflessione esplicita e mirata può ugualmente promuovere la consapevolezza del processo di apprendimento, aiutare i discenti a recuperare motivazione e guidarli verso il raggiungimento di livelli più elevati di competenza linguistica e comunicativa.

Vale la pena sottolineare che le pratiche contrastive possono essere integrate in diversi tipi di programmazione didattica. Attualmente, il docente di LS ha a sua disposizione svariati metodi, approcci, procedure e materiali da cui attingere per trovare le modalità più efficaci e che meglio si adattino ai suoi obiettivi, al suo target di apprendenti, al suo specifico contesto educativo e ai vincoli che questo presuppone. Ogni metodo presenta i suoi punti di forza e le sue debolezze, ragion per cui i professionisti della didattica tendono all'eclettismo nella pianificazione dei programmi dei corsi di LS e nella selezione dei materiali, operando scelte e predisponendo gli elementi più consoni al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. In aggiunta, ricordiamo che la competenza linguistica è parte della competenza comunicativa: in questo senso, costruire una competenza comunicativa non esclude, in nome della fluenza, un approccio strutturato alla lingua. In effetti, nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (Council of Europe, 2001), fluenza e accuratezza non emergono come elementi contrastanti. Di conseguenza, anche in un corso di lingua di impianto comunicativo possono trovare spazio tanto le attività fondate su competenze (*proficiency*) quanto quelle volte all'accuratezza dell'espressione (*accuracy*): un approccio equilibrato può fornire agli apprendenti la possibilità di sviluppare e controllare entrambi gli aspetti.

2. I MATERIALI DIDATTICI

Per una serie di ragioni, legate probabilmente a strategie di mercato, i materiali didattici di italiano LS forniti dalle case editrici sono in molti casi indirizzati a un pubblico generale e non tengono in considerazione la specificità dei diversi background linguistici degli apprendenti. Un paio di testi di italiano LS, già presenti sul mercato da diversi anni, pur essendo rivolti a un target generalizzato, sono corredati da appendici specifiche per le diverse utenze (anglofoni, francofoni, ispanofoni, ecc.): *In italiano*, di Guerra edizioni e *Nuovo Progetto italiano*, di Edilingua. Il *Manual de gramática contrastiva para estudiantes de lengua española* (Fáñez e Manzanares, 1991) di *In italiano* è strutturato in unità dedicate ad argomenti grammaticali, spiegati in lingua spagnola e corredati da liste di vocaboli ed esercizi strutturali o di traduzione dallo spagnolo all'italiano. Si tratta quindi di un testo indipendente dal corso, da utilizzare come riferimento per aspetti morfosintattici illustrati secondo una modalità contrastiva. Il *Supplemento spagnolo* (Simone e Martini, 2003) di *Nuovo progetto italiano*, invece, segue passo passo le unità del corso, fornendo spiegazioni in spagnolo dei vari elementi presenti nelle attività proposte; in questo modo, gli aspetti grammaticali, il lessico, gli elementi pragmatici e sociolinguistici vengono tradotti, chiariti e sviluppati in un'ottica contrastiva. In definitiva, si tratta di note esplicative da affiancare al testo per una maggiore comprensione dello stesso. In entrambi i casi, i supplementi si prestano maggiormente a un uso individuale da parte dello studente, anche se possono servire da riferimento per l'attività didattica del docente.

Fra i nuovi titoli di italiano LS attualmente in commercio vi sono alcuni corsi e grammatiche mirati a target specifici, come ad esempio utenti anglofoni, sinofoni o italiano L2 per immigrati di varia provenienza; non vi sono però ancora adattamenti per un pubblico ispanofono. In questo (forse) temporaneo vuoto editoriale, sarà compito del docente predisporre materiali specifici per integrare i corsi di italiano LS con attività di tipo contrastivo al fine di facilitare il percorso apprendimento degli studenti ispanofoni, stimolando la loro consapevolezza delle strategie di apprendimento ed evitando la fossilizzazione di errori. In questo caso, dopo aver individuato le possibili aree di

interferenza, il docente potrà selezionare quelle che ritiene più rilevanti, decidere che tipo di materiale predisporre, in quale forma, in quale punto del percorso didattico, con quale obiettivo.

Per individuare le aree di probabile transfer negativo, il docente può avvalersi di diverse risorse:

- le grammatiche contrastive di italiano per ispanofoni (ad esempio i testi di Carrera Díaz, 2011 e Díaz Padilla, 2011);
- gli studi contrastivi italiano-spagnolo, relativi a specifici aspetti linguistici;
- i *corpora* sull'interlingua dello spagnolo e dell'italiano¹;
- l'osservazione e la raccolta dati relativi alla performance degli apprendenti durante l'attività di classe o nelle prove di valutazione *in itinere* e sommative.

A queste risorse possiamo aggiungere anche corsi e grammatiche di spagnolo per italofoeni, che possono costituire utili fonti d'ispirazione per l'inserimento di elementi contrastivi nella classe di italiano LS. In effetti, i punti critici evidenziati per studenti italiani alle prese con la lingua spagnola sono, in diversi casi, trasferibili alle difficoltà incontrate dagli allievi ispanofoni che si cimentano con lo studio dell'italiano. In vari testi di spagnolo LS per italofoeni vengono utilizzati riquadri evidenziati graficamente per attirare l'attenzione su elementi di contrasto linguistico. *Prisma* (Equipo Prisma, 2012), nella sua edizione italiana, presentata come *Curso de español para italianos*, mantiene l'impianto dell'edizione internazionale, aggiungendo in punti specifici delle diverse unità dei riquadri segnalati da una bandiera italiana, in cui si evidenziano le dissimmetrie fra le due lingue. Lo stesso espediente grafico dei riquadri si ritrova in altri corsi, con diverse denominazioni: “¡No te líes!” in *Nosotros* (Benavente e Boscaini, 2006), “Aprende” in *¿Qué me cuentas de nuevo?* (Ramos, Santos e Santos, 2011); in *¡Ya está!* (Sanagustín, 2014-15) i titoletti proposti sono “Infórmate” (con una abbreviazione che rimanda all'area di pertinenza, ovvero lessico o cultura), “¡Alerta!” per contenuti funzionali o grammaticali o “Aprende más” per approfondire aspetti pragmatici. Anche la grammatica *¡eSo eS!* (Tarricone e Giol, 2011) mette in relazione

¹ Per lo stato dell'arte degli studi contrastivi italiano-spagnolo e i *corpora* disponibili, cf. Bailini (2016).

italiano e spagnolo in riquadri graficamente evidenziati, con etichetta “.es≠.it”. I corsi di lingua di Carla Poletti e José Pérez Navarro si rivolgono in modo specifico a un pubblico italofono, per cui presentano approfondimenti su aree di possibile interferenza; inoltre, anche nei loro manuali appaiono i riquadri contrastivi: ad esempio, nel corso *Adelante* (Pérez e Poletti, 2008), questi vengono inseriti in punti selezionati dell’unità didattica e segnalati dalla scritta “¡ojo!” con una bandiera spagnola sovrapposta a una bandiera italiana.

3. ESEMPI DI ATTIVITÀ CONTRASTIVE PER ISPANOFONI



Come sopra evidenziato, le grammatiche e gli studi contrastivi italiano-spagnolo, i corpora sull’interlingua degli apprendenti di entrambe le lingue, i materiali didattici disponibili per apprendenti italo-foni e ispanofoni, nonché l’osservazione e la raccolta dati durante l’attività didattica permettono di individuare le aree di maggiore interferenza ai diversi livelli del sistema linguistico. Su queste basi è possibile predisporre materiale didattico aggiuntivo a complemento del corso in uso, tenendo conto del tipo di utenza, del contesto d’apprendimento e degli obiettivi. Inserire materiali coerenti con l’UD e con la programmazione didattica generale, adattandosi alla specificità degli apprendenti, può rivelarsi efficace sotto vari aspetti, non solo linguistici. Oltre a stimolare una maggiore accuratezza nell’uso della lingua, essi possono fornire una guida nell’approccio allo studio della LS, migliorare il metodo di studio, fornire maggiore consapevolezza del personale stile d’apprendimento e aumentare la motivazione dei discenti. Di seguito si propongono alcuni esempi di possibili attività contrastive complementari, che possono essere somministrate con varie modalità: dalla classica dispensa cartacea, alle note al libro digitale, al file caricato su una piattaforma didattica collaborativa. Si tratta solo di alcuni esempi, per nulla esaustivi, che possono dare indicazioni su come utilizzare tecniche contrastive integrate nella pratica didattica.

3.1. FONOLOGIA / ORTOGRAFIA



Nella lettura e in genere nell’espressione orale lo studente ispanofono tende a pronunciare secondo le regole della sua lingua

materna: di conseguenza, concentrarsi sulle differenze nelle fasi iniziali dell'apprendimento linguistico può evitare la fossilizzazione di cattive abitudini ortografiche e fonologiche. Le schede 1, 2 e 3, partendo dall'alfabeto, presentano le difficoltà legate alle lettere "c", "g", "b/v" e possono essere ulteriormente approfondite con batterie di esercizi. Il segnale di pericolo ha la funzione di attirare visivamente l'attenzione sulle differenze fra L1 e LS, quindi sull'area di possibile transfer negativo. Schede simili possono essere predisposte per altre lettere e suoni.

Scheda 1 – La lettera “C”

LA LETTERA C	
/k/	CA – CO – CU  CHI – CHE casa – cosa – cuoco – chiedere – perché
/tʃ/	CI – CE  CIA – CIO – CIU cinema – cena – ciao – ufficio – ciuccio
→ Ascolta e poi leggi le seguenti parole: cantante – comunicare – arrivederci – piacere – cameriere – cellulare – farmacia – officina – casalinga – cioè	

Scheda 2 – La lettera “G”

LA LETTERA G	
/g/	GA – GO – GU  GHI – GHE Gatto – gola – gufo – aghi – spaghetti
/dʒ/	GI – GE  GIA – GIO – GIU Giro – gelato – Gianni – giocare – giù
→ Ascolta e poi leggi le seguenti parole: dialogo – gente – girare – immagine – ghepardo – Gaia – Giulia – Giorgia – egiziano – giorno – Lussemburgo – Algeria – guanto – negozio	

Scheda 3 – Le lettere “B” e “V”

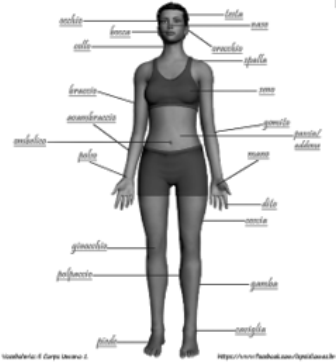
<p>LA LETTERA B</p> <p>/b/ sempre occlusiva bene – bambola – albero – barba</p> <p>→ Ascolta e poi leggi le seguenti parole: ombrello – abitare – sabato – ballare – biscotti – buono – bere</p> <p>LA LETTERA V</p> <p>/v/ sempre Vestiti – tavolo – televisione – valigia</p> <p>→ Ascolta e poi leggi le seguenti parole: vita – Svizzera – lavorare – vecchio – volere – dovere – scrivere – lavare</p> <p>⚠ b / v hanno due suoni diversi</p> <p>→ Ascolta e poi leggi le seguenti parole: vasi – basi – vere – bere – velo – belo – neve – beve – venti – viaggio – brutto</p> <p>→ Ascolta e poi completa le seguenti parole con b / v: in_erno – _enzina – _uoto – _ino – _am_ola – _oce – _acanze – _uono – _i_lioteca – _alentina – _a_ene – _uoi_irra o _ino?</p>
--


3.2. LESSICO

L'italiano e lo spagnolo hanno un'alta percentuale di affinità lessicali: la somiglianza costituisce un indubbio vantaggio, poiché favorisce la comprensione. Per questa ragione, ai primi livelli di apprendimento (A1-A2) i discenti appaiono molto motivati ed entusiasti della lingua che, per la sua trasparenza, dà loro la sensazione di rapidi progressi. Tuttavia, sottolineare le differenze sin dall'inizio può aiutarli ad avere un maggiore controllo della LS. *In questo ambito, due delle questioni di particolare rilievo sono rappresentate dal genere grammaticale (che comporta riflessi in ambito morfosintattico, in particolare riguardo alla concordanza) e i falsi amici (con le loro implicazioni semantiche in ambito comunicativo). Questi ultimi possono dare un falso senso di sicurezza agli apprendenti, prima di fuorviarli; il docente, in questo caso, ha un ruolo chiave nel creare un collegamento fra le due lingue.*


Nella seguente scheda, che tratta delle parti del corpo, agli apprendenti viene chiesto di aggiungere gli articoli ai termini dell'immagine, che può essere tratta dal libro di testo o reperita online. In seguito, gli aspetti contrastivi vengono evidenziati nei riquadri e utilizzati come elemento di discussione in classe.

Scheda 4 – Il corpo umano





ATTENZIONE AL GENERE!
 l'orecchio (m.) il ginocchio (m.)
 la spalla (f.) il polpaccio (m.)
 la coscia (f.) il polso (m.)
 la caviglia (f.)



ATTENZIONE AI FALSI AMICI!
 La spalla =
 La schiena =

Allo stesso modo, nella scheda riguardante il vocabolario del lavoro, i falsi amici vengono messi in risalto ed elencati in un riquadro specifico.

Scheda 5 – Professioni e luoghi di lavoro


Professioni e luoghi di lavoro

Che lavoro fai? Abbina professione e luogo di lavoro.

Professione	Luogo di lavoro
Cameriere	
Segretaria	
Medico	Caserma e strada
Vigile	Uffici pubblici (poste, banche...)
Impiegato	Bar, ristorante
Postino	Casa
Insegnante	Scuola
Autista	Ufficio postale
Farmacista	Uffici privati
Studente	Farmacia
Infermiere	Negozi
Meccanico	Autobus, taxi ...
Dentista	Ospedale, ambulatorio, studio medico ...
Poliziotto	Officina
Cuoco	Scuola, università
Barista	
Casalinga	
Commesso	

Forma frasi come nell'esempio.
 Esempio: Marco fa il cameriere, lavora in un bar.

E lo studente? Lavora?



ATTENZIONE AI FALSI AMICI!
 L'officina (f.)
 L'ufficio (m.)
 Il negozio (m.)

Dopo gli spunti iniziali, l'attività sul lessico può essere portata avanti autonomamente dagli apprendenti durante tutto il corso: ad essi il docente può suggerire di prestare attenzione, durante le lezioni o nello studio individuale, a ogni nuova parola che possa ricadere in una delle due categorie e di registrarla in un apposito elenco (cartaceo o in formato elettronico), come suggerito nelle schede 6 e 7. In questo modo i discenti assumono un ruolo attivo nei confronti della LS e, se da un lato controllano un punto critico della lingua, dall'altro sono guidati all'acquisizione di strategie di apprendimento efficaci.

Scheda 6 – Genere

MASCHILE / FEMMINILE	
M	F
<p><i>Il ginocchio =</i> Sono caduto e adesso ho male al ginocchio.</p>	<p><i>La spalla =</i> Mi ha messo la mano sulla spalla.</p>
<p><i>Il fiore =</i> Mi hanno regalato un mazzo di fiori bellissimi.</p>	<p><i>La forchetta =</i> Gli spaghetti si mangiano con la forchetta.</p>
<p><i>Il naso =</i> Ho il naso rosso per il freddo.</p>	<p><i>La macchina =</i> Ho una macchina nuova.</p>
...	...

Scheda 7 – Falsi amici

I FALSI AMICI	
ITALIANO	SPAGNOLO
<p><i>l'officina (f.)</i> Il meccanico ripara le auto nella sua officina.</p>	<p><i>el taller</i></p>
<p><i>l'ufficio (m.)</i> Per l'iscrizione, devi andare in ufficio.</p>	<p><i>la oficina</i></p>
<p><i>salire</i> Per parlare col direttore, devi salire al quarto piano.</p>	<p><i>subir</i></p>
...	...

3.3 MORFOLOGIA E SINTASSI

A questo livello, un'esplicita riflessione sulla lingua è indispensabile poiché i singoli elementi grammaticali e le strutture sintattiche della L1 e della LS possono presentare sensibili differenze. Le schede 8 e 9 presentano i quantificatori molto/tanto/parecchio e l'uso di così/così tanto/talmente. Si tratta di quadri riassuntivi delle principali difficoltà, da completare con esercizi di tipo strutturale e comunicativo in cui mettere in pratica e consolidare gli elementi grammaticali.

*Scheda 8 – Tanto***MOLTO /TANTO/ PARECCHIO**

Per esprimere l'idea di abbondanza, in italiano si usano **MOLTO / TANTO / PARECCHIO**, che corrispondono a **MUY/MUCHO** in spagnolo.

MOLTO / TANTO / PARECCHIO – MUY / MUCHO	
<p><i>Con un sostantivo: sono aggettivi e concordano in genere e numero.</i></p> <p>Oggi ho molto / tanto / parecchio lavoro. Ti auguro molta / tanta / parecchia fortuna. Ho molte / tante / parecchie amiche italiane.</p>	<p>Hoy tengo mucho trabajo. Te deseo mucha suerte. Tengo muchas amigas italianas.</p>
<p><i>Da soli: hanno funzione di pronomi e sono variabili.</i></p> <p>Alla festa eravamo in molti/tanti/parecchi. Quante foto hai fatto? Molte/tante/parecchie.</p>	<p>En la fiesta éramos muchos. ¿Cuántas fotos has sacado? Muchas.</p>
<p><i>Con un aggettivo o un avverbio: sono invariabili.</i></p> <p>Paola è molto / tanto / parecchio simpatica. La facoltà si trova molto (tanto / parecchio) lontano da qui.</p>	<p>Paola es muy simpática. La facultad se encuentra muy lejos de aquí.</p>
<p><i>Con un verbo: sono avverbi e quindi invariabili.</i></p> <p>Mio fratello lavora molto / tanto / parecchio.</p>	<p>Mi hermano trabaja mucho.</p>

Scheda 9 – Così tanto

COSÌ / COSÌ TANTO/ TALMENTE

⚠ Lo spagnolo TANTO non corrisponde all'italiano TANTO, che, invece, traduce *muy/mucho*.

Le forme spagnole TANTO/A/OS/AS (TAN), che significano "in grande quantità", "in tale quantità", "fino a quel punto" corrispondono all'italiano COSÌ (+aggettivo/avverbo), TALMENTE (+aggettivo/avverbo), COSÌ TANTO (+sostantivo, variabile; +verbo, invariabile).

ITALIANO	SPAGNOLO
Ha tanti soldi. (=molti)	Tiene mucho dinero.
Che cosa farai con così tanti soldi?	¿Qué vas a hacer con tanto dinero?
Ci sta mettendo tanto a finirlo. (=molto)	Está tardando mucho en terminarlo.
Non capisco perché ci stia mettendo così tanto a farlo.	No entiendo por qué está tardando tanto en terminarlo
Non voglio tanta pasta. (=molta)	No quiero mucha pasta.
Ho mangiato così tanta pasta che adesso mi fa male la pancia.	He comido tanta pasta que ahora me duele la barriga.
Ho mangiato talmente (così) rapidamente che mi fa male la pancia.	He comido tan rápido que ahora me duele la barriga.
Ho tanti libri. (=molti)	Tengo muchos libros.
Dove mettiamo così tanti libri?	¿Dónde vamos a meter tantos libros?
È così / talmente bella che voglio conoscerla!	¡Es tan guapa que quiero conocerla!
La tua stanza è così / talmente disordinata che non si può entrare.	Tu habitación es tan desordenada que no se puede entrar.
Non vi aspettavamo così presto.	No os esperábamos tan pronto.
Non so perché Laura sia così antipatica con sua sorella.	No sé por qué Laura es tan antipática con su hermana.



I connettori possono differire nell'uso e nel significato e, in alcuni casi, assumere i tratti di falsi amici. Ad esempio, *finalmente* dovrebbe essere messo in evidenza sin dalle prime fasi dell'apprendimento linguistico (A1-A2). Nella seguente scheda riassuntiva dei connettori utilizzati per descrivere la routine, *finalmente* viene messo in risalto da un segnale di pericolo:

Scheda 10 – connettori

PER ORDINARE ELEMENTI IN UNA SEQUENZA CRONOLOGICA	
Prima	<i>Per prima cosa</i> , mi sono alzato.
Prima di tutto	<i>Poi</i> , ho fatto la doccia.
Innanzitutto	<i>Infine</i> , ho fatto colazione.
Per prima cosa	Prima l'ho chiamato al cellulare, poi gli ho mandato un messaggio: nessuna risposta. Quindi , ho chiamato a casa sua: non sapevano nulla. Alla fine , ho lasciato perdere.
Tanto per cominciare	
Poi	
Dopo	
Quindi	
In seguito	
Per concludere:	
infine	
alla fine	
⚠ finalmente! = <i>¡por fin!</i>	
Sei arrivato, finalmente! Ti aspetto da due ore!	

Un'area particolarmente critica è quella dell'uso delle preposizioni. Come in altri casi, le dissimmetrie possono essere evidenziate per mezzo di colori e di riquadri:

Scheda 11 – preposizioni

 ATTENZIONE! Vivo a Milano Arrivo da Venezia	 !OJO! Vivo en Barcelona Llego de Valencia
---	---

Per quanto riguarda la reggenza preposizionale dei verbi, delle semplici liste, come quelle fornite nei testi di grammatica, costituiscono utili riferimenti ma non sono particolarmente efficaci nella progressiva costruzione della competenza linguistica, poiché non vi è un coinvolgimento attivo da parte del discente. Pertanto, il docente può evidenziare le differenze (ad esempio con riquadri con grafica particolare) e, in seguito, chiedere agli apprendenti di prestare particolare attenzione alle costruzioni verbo + preposizione durante l'attività di classe o lo studio individuale. Come nel caso del lessico, questi potranno poi registrare le strutture in una scheda (cartacea o in formato elettronico), attività che permetterà loro, nel contempo, di aumentare la consapevolezza del loro metodo di lavoro nonché del loro processo d'apprendimento.



Scheda 12 – Reggenza preposizionale dei verbi

VERBO + PREPOSIZIONE		
ITALIANO	SPAGNOLO	ESEMPI / EJEMPLOS
PARTECIPARE A	PARTICIPAR EN	Partecipare a una gara Participar en una competición
PENSARE A QUALCUNO/QUALCOSA	PENSAR EN ALGO/ALGUIEN	Penso ai miei amici Pienso en mis amigos
...

Raccogliere dati relativi alle performance degli apprendenti costituisce un utile strumento per il docente, che può osservare i loro progressi e le loro difficoltà per riflettere su possibili

aggiustamenti delle sequenze didattiche. Questi elementi possono essere inoltre utilizzati in classe per predisporre materiali per l'autocorrezione e la riflessione sull'errore, basati su un approccio di tipo contrastivo. Una possibile attività di tipo ludico è quella delle *Frase all'asta*: una serie di frasi selezionate da un corpus di produzioni scritte e/o orali, vengono *vendute all'asta* agli apprendenti, suddivisi in gruppi. Alcune di queste sono corrette, altre presentano errori riconducibili al transfer negativo dalla L1. I gruppi dovranno decidere quali frasi acquistare, offrendo i punti a loro disposizione (attribuiti all'inizio del gioco) e rilanciando. La frase verrà venduta al gruppo che avrà fatto l'offerta più alta. Se risulterà corretta, il gruppo che l'ha acquistata accumulerà i punti offerti; nel caso abbia acquistato la frase non corretta, gli altri gruppi potranno acquisire ulteriori punti correggendo gli errori e motivando le loro correzioni.

Scheda 13 – Frasi all'asta

	<p>FRASI ALL'ASTA</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1) Mio fratello è tutto il giorno davanti al computer giocando ai videogiochi. 2) C'è gente che non escono per non lasciare di giocare. 3) I ragazzi giocano tutto il giorno in cortile. 4) Penso che la tecnologia presenti dei vantaggi, ma che presenti anche alcuni rischi. 5) Penso che questo sia assurdo. Anche penso che questo sia rischioso. 6) Nei social network ci sono immagini che tutto il mondo condividono. 7) Facebook è il social network più usato nel mondo per persone e aziende. 8) La tecnologia è utile perchè permette l'accesso a molte informazioni in modo veloce. 9) Gli adolescenti preferiscono stare a casa e comunicarsi con gli amici col telefonino. 10) Per informarmi dovrei leggere più il giornale. 		

4. CONCLUSIONI

Nell'insegnamento dell'italiano LS a ispanofoni, la progettazione di materiali e attività specifici da utilizzare con regolarità nella pratica in classe può risultare efficace non solo in termini di progressi nell'apprendimento linguistico e nell'accuratezza dell'espressione, ma anche di maggiore consapevolezza delle personali strategie di apprendimento; nel contempo, può fungere da stimolo alla motivazione degli apprendenti, sovente in calo dopo una prima fase di entusiastico ottimismo. Per integrare i materiali didattici standard attualmente in commercio – non concepiti specificamente per un target ispanofono –, il docente di italiano L2, utilizzando le diverse risorse a sua disposizione, potrà predisporre materiali e attività complementari *ad hoc* al fine di costruire il percorso più efficace per il proprio target di apprendenti. Le attività proposte in questo articolo costituiscono solo alcuni esempi e suggerimenti di possibili percorsi, che ciascun docente strutturerà autonomamente tenuto conto delle variabili del contesto in cui opera.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines – el italiano de los españoles, el español de los italianos*. Milano: LED.
- Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini scientifica.
- Calvi, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. *Mots Palabras Words* 4/2003, pp. 17-34.
- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *redELE*, junio 2004.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). Recuperato da: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp [Data di consultazione: 15/04/2018].

LIBRI DI TESTO

- ITALIANO LS*
- AA.VV. (2014-2017). *Nuovo espresso, corso di italiano*. Firenze: Alma edizioni. Voll. 5: A1, A2, B1, B2, C1.

- Birello, M. e Vilagrasa, A. (2012-2014). *Bravissimo*. Barcellona: Casa delle lingue / Difusión. Voll. 4: A1, A2, B1, B2.
- Bozzone Costa, R., Ghezzi, C. e Piantoni, M. (2014-2017). *Nuovo Contatto-corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Torino: Loescher. Voll. 5: A1, A2, B1, B2, C1.
- Fáñez, B. e Manzanares, C. (1991). *In italiano – manual de gramática contrastiva para estudiantes de lengua española*. Perugia: Edizioni Guerra.
- La Grassa, M. (2001). *L'italiano all'università*. Roma: Edilingua. Voll. 2.
- Simone, F. e Martini, D. (2003). *Progetto italiano 1 – Supplemento spagnolo*. Atene: Edilingua.
- SPAGNOLO LS*
- Benavente Ferrera, S. e Boscaini, G. (2006). *Nosotros A – Método de español para italianos*. Torino: Loescher.
- Equipo Prisma (2012). *Prisma 1 plus – curso de español para italianos*. Madrid-Milano: Edinumen-Sansoni per la scuola.
- Pérez Navarro, J. e Polettini, C. (1999). *¡Claro que sí! curso de español para italianos*. Bologna: Zanichelli. Voll. 2.
- Pérez Navarro, J. e Polettini, C. (2003). *Contacto – curso de español para italianos*. Bologna: Zanichelli. Voll. 2.
- Pérez Navarro, J. e Polettini, C. (2008). *Adelante – curso de español para italianos*. Bologna: Zanichelli. Voll. 2.
- Ramos, C., Santos, M. J. e Santos, M. (2011). *¿Qué me cuentas de nuevo?1*. Milano: De Agostini.
- Sanagustín Viu, P. (2014-15). *¡Ya está!*. Milano-Torino: Pearson-Lang edizioni. Voll.3.

GRAMMATICHE

ITALIANO LS

- AA.VV. (2015). *Grammatica di base dell'italiano*. Barcellona, España: Casa delle lingue/Difusión.
- Carrera Díaz, M. (1985, 2011). *Manual de gramática italiana*. Barcellona: Ariel letras.
- Díaz Padilla, F. (2011). *Gramática italiana para uso de hispanohablantes*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Nocchi, S. (2002). *Grammatica pratica della lingua italiana*. Firenze: Alma edizioni.

SPAGNOLO LS

- Boscaini, G. (2010). *Grammatica della lingua spagnola – Versione contrastiva*. Milano: CIDEB.
- Carrera Díaz, M. e Silvestri, P. (2010). *Entre Palabras – Grammatica contrastiva della lingua spagnola*. Torino: Loescher.
- Pérez Navarro, J. e Poletini, C. (2009). *Las reglas del juego- Gramática básica de español para italianos*. Bologna: Zanichelli.
- Tarricone, L. e Giol, N. (2011). *¡eSO eS! – gramática de lengua española con ejercicios*. Torino: Loescher.

LOS VERBOS DE MOVIMIENTO
EN LAS METÁFORAS COTIDIANAS
EN ITALIANO Y ESPAÑOL
MOTION VERBS IN DAILY METAPHORS
IN ITALIAN AND SPANISH LANGUAGE

Nicola FLORIO
Universidad de Salamanca

Resumen

Las metáforas forman parte de nuestro día a día. Algunas son imaginativas y creativas, pero otras son tan cotidianas y sencillas que las tenemos interiorizadas y ni siquiera las percibimos como tales. Tradicionalmente, se ha considerado que las metáforas son una cuestión puramente lingüística, pero lo cierto es que las metáforas son una forma de percibir, interpretar y conceptualizar el mundo que nos rodea. Esta percepción humana y subjetiva de la realidad varía de una cultura a otra, porque las realidades sociales son diferentes, las experiencias con el mundo físico no son iguales y, por ende, los sistemas conceptuales tampoco. En este artículo vamos a centrar nuestra atención en el uso de verbos de movimiento en las metáforas cotidianas presentes en la lengua italiana y estableceremos una comparación con sus equivalentes en la lengua española.

Palabras clave: metáfora, conceptual, verbos de movimiento, italiano, español.

Abstract

Metaphors are present in our daily life. Some are imaginative and creative, but some others are so common and simple that we have internalized them and we do not even perceive them as such. Traditionally, metaphors have been considered a purely linguistic matter, but the fact is that metaphors are a way of perceiving, interpreting and conceptualizing the world we live in. This human and subjective perception of reality varies from culture to culture, since social realities are different, life experiences in the real world are not the same and thus conceptual systems are not either.

In this article we will focus our attention on the use of motion verbs in everyday metaphors in the Italian language and we will compare them with their Spanish counterparts.

Keywords: metaphor, conceptual, motion verbs, Italian, Spanish.

1. INTRODUCCIÓN

Las metáforas forman parte de nuestro día a día. Algunas son imaginativas y muy creativas, pero otras son tan cotidianas y sencillas que las tenemos interiorizadas y ni siquiera las percibimos como tales, precisamente por incorporarlas casi a diario en nuestro lenguaje habitual. Aunque normalmente se considera que las metáforas son una cuestión puramente lingüística o literaria, lo cierto es que son una forma de percibir, interpretar y conceptualizar el mundo que nos rodea.

Para la Semántica Cognitiva, el ser humano estructura su conocimiento, su sistema conceptual y el lenguaje a partir de su interacción física y social con el mundo en el que vive. Como es lógico pensar, esta percepción humana de la realidad cambia de una cultura a otra, ya que las realidades sociales son diferentes, las experiencias con el mundo físico no son iguales y, por tanto, los sistemas conceptuales tampoco. Si las metáforas son una forma de entender la realidad, y estas se expresan a través del lenguaje, cabe imaginar, por tanto, que el lenguaje es el reflejo de la percepción que sus hablantes tienen del mundo.

En este artículo vamos a centrar nuestra atención en las metáforas conceptuales en la lengua italiana, analizaremos los diferentes tipos de metáforas, su estructura y la presencia de verbos de movimiento en ellas, para después establecer una comparación con sus equivalentes en la lengua española y observar semejanzas y diferencias entre ambos idiomas.

2. LA METÁFORA CONCEPTUAL

La metáfora conceptual es un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro. Por lo general, el campo más abstracto se suele estructurar a partir del campo conceptual más concreto o próximo

a nuestra experiencia física (Soriano, 2012). Como apunta Cristina Soriano, las metáforas son esquemas abstractos del pensamiento que se manifiestan en el lenguaje, y aunque las expresiones lingüísticas pueden ser diferentes en las distintas lenguas, la base de las metáforas conceptuales sigue siendo la misma. Las metáforas conceptuales suelen basarse en una relación de asociación entre dos dominios que, aunque aparentemente son distintos, en nuestra experiencia física en el mundo suelen aparecer juntos de forma recurrente. Además, las metáforas conceptuales se fundamentan en una relación de parecido entre ambos dominios, ya sea real o subjetiva, donde el aspecto sociocultural desempeña un papel fundamental.

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores, podemos afirmar que las metáforas surgen de la necesidad de expresar con palabras conceptos abstractos o difíciles de conceptualizar y entender, mediante el uso de referencias a elementos concretos, más fácilmente representables en la mente humana, a partir de imágenes mentales.

3. TIPOS DE METÁFORAS CONCEPTUALES

Las metáforas son un pilar fundamental en nuestra experiencia vital, ya que nos ayudan a estructurar con coherencia la realidad, y por ello nuestra forma de pensar, de relacionarnos e interactuar con nuestro entorno está, en gran medida, basada en las metáforas. Lakoff y Johnson, en *Metáforas de la vida cotidiana*, clasifican las metáforas conceptuales en tres grandes categorías: metáforas estructurales, metáforas orientacionales y metáforas ontológicas.

Las metáforas estructurales son aquellas en las que un concepto está estructurado metafóricamente en términos de otro (Lakoff y Johnson, 1998). Es decir, este tipo de metáforas permiten al hablante comprender un concepto abstracto a partir de la estructura de otro concepto más concreto. Un claro ejemplo de este tipo de metáforas es la concepción del tiempo como dinero. El concepto *tiempo* es difícil de representar en la mente humana porque se trata de una idea abstracta; sin embargo, si lo visualizamos como *dinero*, algo concreto y tangible a través de nuestros sentidos, podemos comprenderlo mejor. Partiendo de esta idea, encontramos varios ejemplos de metáforas estructurales en las que el tiempo es dinero:

Invertir tiempo en una relación.
Perder tiempo haciendo cosas inútiles.
Ahorrar tiempo haciendo dos cosas a la vez.
Administrar bien el tiempo.
Puede sobrar tiempo si se hace un buen uso de él.
El tiempo se consume, se agota y se acaba.
Una persona se puede quedar sin tiempo.
Se puede andar corto de tiempo.

Las metáforas orientacionales son aquellas que organizan un sistema global de conceptos con relación a otro, en este caso teniendo como punto de referencia la orientación espacial (arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, etc.). Las metáforas orientacionales asignan a un concepto una localización espacial determinada en función de nuestra experiencia física y social en el mundo, por ello pueden variar de unas culturas a otras, y de unas lenguas a otras. Aunque en algunas culturas la orientación espacial es diferente, en general, podemos afirmar que para nuestra cultura la felicidad se localiza arriba y la tristeza abajo:

Venirse arriba.
Levantar el ánimo.
Subir la moral.
Venirse abajo.
Hundirse en la miseria.
Caer en una depresión.

La zona superior se asocia con más cantidad y la zona inferior con menos:

Aumentan los beneficios.
Los precios suben.
Las ventas caen.
La bolsa se desploma.

Las metáforas orientacionales desempeñan un papel fundamental en la estructuración de nuestro sistema conceptual, ya que se basan en nuestra experiencia física en el mundo. Una postura erguida y con la cabeza alta normalmente se asocia a un estado de ánimo positivo; por el contrario, los hombros caídos y la cabeza gacha son frecuentes en situaciones de tristeza o humillación. Cuando una persona sonrío, la comisura de los labios se eleva, mientras que cuando lloramos o estamos tristes, se

arquea hacia abajo. No resulta sorprendente, por tanto, que la felicidad se localice metafóricamente arriba y la tristeza abajo. Lo mismo ocurre con la asociación de *más cantidad* con la zona superior, y la idea de *menos cantidad* con la zona inferior, puesto que en nuestra propia experiencia vital observamos que los recipientes se llenan (hacia arriba) cuando hay mucha cantidad y se vacían (hacia abajo) a medida que se va reduciendo el contenido.

Por último, las metáforas ontológicas son aquellas que ayudan al hablante a concebir acontecimientos, emociones, ideas o actividades como entes o sustancias tangibles, permitiendo así, entre otras cosas, cuantificarlas, delimitarlas, localizarlas, agruparlas o identificar aspectos concretos de ellas. De nuevo, el origen de este tipo de metáforas lo encontramos en la experiencia física del ser humano con su entorno. Estamos acostumbrados a percibir objetos, seres o sustancias, y a interactuar con ellos a través de nuestros sentidos. Podemos ver una manzana, olerla, tocarla, saborearla e incluso escuchar el ruido que se produce cuando le damos un mordisco; se trata de un ente físico delimitado que ocupa un espacio, como nuestro propio cuerpo, y podemos localizarlo fácilmente, podemos cuantificarlo e identificar aspectos concretos de él (color, textura, forma, etc.). El ser humano necesita experiencias con objetos físicos delimitados, y cuando las cosas no son claramente tangibles ni están delineadas, nosotros mismos establecemos fronteras artificiales para convertirlas en entes y sustancias diferenciadas. Es una forma de organizar y estructurar la realidad, de ahí la necesidad humana de agrupar por categorías, de crear fronteras, levantar muros o cercar una propiedad.

Una vez que hemos delimitado un ente, podemos concebirlo como recipiente (un espacio físico limitado), con un interior, un exterior y una superficie que lo delimita. Incluso algo tan impreciso como nuestro propio campo visual se puede entender como un recipiente si consideramos que aquello que vemos se encuentra dentro y lo que no percibimos con la vista está fuera:

Sal de mi vista.

Fuera de mi vista.

Del mismo modo, las metáforas ontológicas nos ayudan a entender los acontecimientos, acciones, actividades y estados que

experimentamos en el mundo físico conceptualizándolos metafóricamente como recipientes:

Estamos en una fiesta.

Está sumergido en el estudio.

¿Cómo te metiste en la enseñanza?

Quiero que salga de mi vida.

Entró en un estado de euforia.

Está saliendo del coma.

Lejos de lo que pueda parecer, las metáforas ontológicas son tan comunes y naturales que las hemos interiorizado y ni siquiera las percibimos como tales, sino como descripciones claras y directas de lo que nos rodea.

4. ESTRUCTURA DE LAS METÁFORAS CONCEPTUALES

El hecho de que percibamos la realidad a través de nuestros sentidos y nuestro cuerpo hace que los esquemas fundamentales de conocimiento del ser humano se apoyen en unos puntos de referencia básicos como son el espacio, el movimiento y el estatismo. Si nos remontamos a los primeros meses de vida de un bebé, vemos que el primer contacto del ser humano con el mundo exterior es a través de la vista y la percepción de objetos o seres que ocupan un espacio determinado, que se desplazan de un lugar a otro (de izquierda a derecha, de arriba a abajo, de delante a atrás, etc.), o que están localizados en un punto concreto (cerca, lejos, delante, detrás, encima, debajo, etc.). A medida que el bebé va siendo más autónomo, empieza a interactuar con los objetos y seres de su alrededor (aproximándose, alejándose, colocándolos en un sitio concreto, haciéndolos desaparecer, introduciendo unos objetos en otros, etc.). De estas primeras experiencias corporales y sensoriales concretas, previas al lenguaje, que se producen durante el primer año de vida, el ser humano extrae unos elementos comunes que se repiten recurrentemente en situaciones diferentes, y crea patrones que le sirven para estructurar la realidad y posteriormente comprender conceptos más abstractos. Estos elementos comunes que se repiten en diferentes experiencias vitales constituyen lo que, en Lingüística Cognitiva, se conoce como *esquemas de imagen*.

Para Talmy y Langacker, los esquemas de imagen son estructuras cognitivas universales que sirven para estructurar la percepción visual, las acciones motoras y las imágenes mentales, presentes en el ser humano en el momento del nacimiento o desarrolladas a muy temprana edad (Lakoff, 2012); según Lakoff y Johnson, los esquemas de imagen son pilares fundamentales en el experiencialismo (Hampe, 2005); y de acuerdo con Hampe, los esquemas de imagen presentan las siguientes características: son estructuras preconceptuales y significativas, que proceden o están basadas en la interacción corporal recurrente del ser humano con el espacio, en la manipulación de objetos y en sus interacciones perceptuales. Son configuraciones muy esquemáticas que captan las líneas estructurales de las experiencias sensoriales y motoras, e integran información procedente de múltiples modalidades; se presentan como patrones continuos y análogos que subyacen a lo consciente y que existen con anterioridad e independencia de otros conceptos. Están estructurados internamente (compuestos por un número muy reducido de elementos relacionados entre sí) y son muy flexibles. Dicha flexibilidad se aprecia en las numerosas transformaciones que sufren en los diferentes contextos experienciales, todos ellos estrechamente relacionados con los principios perceptuales.

En 1995, Gibbs y Colston centraron su atención en la construcción de los sistemas conceptuales durante los primeros años de vida del ser humano y los intentaron relacionar con la creación de los esquemas de imagen. Las investigaciones más recientes con bebés parecen demostrar que los procesos de conceptualización que se inician en los seres humanos antes del desarrollo del lenguaje tienen una gran influencia en él.

De acuerdo con Mandler y Cánovas, y basado en lo que se conoce hasta el momento sobre los procesos de creación de conceptos durante los primeros meses, toda la información que se conceptualiza en la mente humana previamente al lenguaje parece estar fundamentada en relaciones espaciales, es decir, en el movimiento de objetos a través del espacio. Por ello, para llegar a entender el origen de los esquemas de imagen, independientemente de la lengua que los utilice, es necesario observar cómo el ser humano conceptualiza y entiende el mundo antes de desarrollar el lenguaje (Mandler y Cánovas, 2014).

Según las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo, parece que el desarrollo de esquemas de imagen previos al lenguaje está basado fundamentalmente en el espacio. En la construcción de significados y conceptos durante los primeros meses de vida, parece que los bebés centran toda su atención en las relaciones espaciales que se establecen entre los diferentes elementos que componen su entorno. El primer elemento que perciben es el MOVIMIENTO (trayectoria, origen del movimiento y lo que ocurre cuando cesa dicho movimiento). A partir de los dos meses y medio comienzan a conceptualizar OCLUSIÓN y CONTENCIÓN, pues observan objetos y seres que aparecen y desaparecen, o que entran y salen de sus respectivos contenedores. A partir de los cinco meses, los bebés empiezan a entender los conceptos de ORIGEN-TRAYECTORIA-DESTINO, cuando observan, por ejemplo, que las personas a su alrededor alargan la mano para alcanzar un objeto. Estos esquemas de imagen primitivos y sus posibles combinaciones entre sí son la base fundamental de las estructuras conceptuales que ayudan al ser humano a entender la realidad y a describir eventos. Los esquemas de imagen más sencillos aparecen durante los primeros meses de vida y poco a poco van transformándose en estructuras más complejas que nos permiten comprender conceptos más complicados de la realidad.

A medida que el sistema conceptual humano se va desarrollando, se incorporan progresivamente elementos más abstractos como el TIEMPO o la EMOCIÓN a los esquemas de imágenes básicos estructurados sobre relaciones espaciales. El tiempo es un concepto abstracto que no se puede ver ni sentir, por lo que es frecuente recurrir a esquemas de imagen espaciales para expresar el paso del tiempo, como si de una línea horizontal imaginaria se tratara (o vertical en algunas culturas), en la que un objeto se desplaza linealmente en una dirección o se encuentra estático en un momento concreto. En el caso de nuestra cultura, el futuro se suele ubicar a la derecha, y el pasado a la izquierda. Esta conceptualización de elementos temporales abstractos mediante el uso de esquemas de imagen espaciales se ve reflejada en el lenguaje, y un claro ejemplo son las metáforas espaciales utilizadas para describir relaciones de tiempo:

Se acerca mi cumpleaños.

Atrás han quedado los años de escasez.

Del mismo modo, y aunque aparentemente no existe relación alguna entre el espacio y las emociones, estas suelen incorporarse a los esquemas de imagen basados en relaciones espaciales. Las metáforas desempeñan aquí un papel fundamental, ya que permiten conceptualizar elementos abstractos como la felicidad, la ira o la tristeza mediante el uso de referencias a contenedores que dejan entrar o salir las emociones, a objetos que llegan a un destino, etc.:

Encerrarse en uno mismo.

Abrir las puertas del corazón.

La paciencia llega al límite.

Parece evidente, por lo tanto, que los esquemas de imagen son esenciales para comprender el mundo que nos rodea, así como para construir significados, y esto se ve claramente reflejado en el lenguaje. Según la Lingüística Cognitiva, los esquemas de imagen sirven para estructurar conceptos más abstractos y actúan como cimientos sobre los que se construyen las metáforas conceptuales.

5. ANÁLISIS DE METÁFORAS CONCEPTUALES

En el presente artículo, vamos a centrar nuestra atención en los esquemas de imagen basados en los conceptos de movimiento y espacio, por ser, según apuntan numerosas investigaciones, los más básicos y primitivos en el desarrollo conceptual del ser humano y, por tanto, probablemente los más recurrentes en la estructura subyacente a las metáforas conceptuales. Puesto que nuestro interés recae en el uso de verbos de movimiento en las metáforas conceptuales en italiano, hemos seleccionado dos esquemas de imagen básicos presentes tanto en el listado propuesto por Johnson (1987) como en el de Lakoff (1987): esquema de imagen CONTENEDOR y esquema de imagen ORIGEN-TRAYECTORIA-DESTINO o TRAYECTORIA-DESTINO.

A la hora de analizar los diferentes elementos que componen estos esquemas de imagen basados en relaciones espaciales, es importante tener en cuenta una serie de elementos básicos que nos permitirán entender la relación que se establece entre ellos. Para nuestro análisis, utilizaremos los conceptos espaciales y la nomenclatura propuesta por Talmy (2000):

- Figura: Ente en movimiento o conceptualmente móvil cuya localización, trayectoria u orientación se entiende como variable y relevante.
- Fondo: Marco de referencia, u objeto de referencia estático dentro de un marco de referencia, con respecto al cual la localización, trayectoria u orientación de la Figura viene determinada.
- Trayectoria: Camino real o imaginario seguido por la Figura con respecto al Fondo, o la localización que esta ocupa.
- Movimiento: Presencia o ausencia de cambio en la localización de la Figura con respecto al Fondo.

A su vez, Talmy identifica tres componentes fundamentales dentro de la categoría de Trayectoria: Vector, Conformación y Deixis. El Vector hace referencia a los conceptos básicos de llegada, salida y cruce que una Figura puede realizar con respecto al Fondo. Algunos ejemplos serían:

- Una Figura SE MUEVE HACIA un punto.
- Una Figura SE MUEVE HASTA un punto.
- Una Figura SE MUEVE DESDE un punto.
- Una Figura SE MUEVE A LO LARGO DE una extensión.
- Una Figura SE MUEVE DESDE un punto HASTA otro punto.

El componente de Conformación de la Trayectoria es un complejo geométrico relacionado con los conceptos de volumen (superficie) y recipiente (interior) del objeto o lugar que constituye el Fondo. Algunos ejemplos serían:

- EN un punto localizado en el interior de un recipiente.
- SOBRE un punto localizado en la superficie de un volumen.
- HACIA un punto localizado en el interior de un recipiente.
- HACIA un punto localizado en la superficie de un volumen.

El componente de Deixis indica si la Figura se aproxima o se desplaza hacia el hablante, o si la Figura se aleja o se desplaza en otra dirección distinta de la localización del hablante.

6. EJEMPLOS DE METÁFORAS CONCEPTUALES EN ITALIANO Y ESPAÑOL

El primer grupo de metáforas conceptuales que vamos a analizar está basado en el esquema de imagen CONTENEDOR, es

decir, la Figura se mueve desde un punto localizado en el interior de un recipiente hasta el exterior del mismo; o la Figura se desplaza desde un punto localizado en el exterior de un recipiente hasta el interior del mismo. En italiano y español, la raíz del verbo suele combinar el Movimiento y la Trayectoria. Por lo tanto, los componentes de Vector, Conformación y Deixis también estarían presentes en la propia raíz. Si es necesario utilizar alguna preposición después del verbo, esta representaría únicamente el Vector (Talmy, 2000). Por ejemplo, en la estructura “Figura sale de Fondo”, el verbo *salir* significa “moverse desde un punto localizado en el interior de un recipiente”, mientras que la preposición *de* simplemente representaría el Vector “DESDE”.

Italiano				Español			
<i>Piero</i>	<i>si ficca</i>	<i>nei</i>	<i>guai</i>	<i>Pedro</i>	<i>se mete</i>	<i>en</i>	<i>problemas</i>
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Figura	Mov+Trayect	Vector	Fondo	Figura	Mov+Trayect	Vector	Fondo
Trayectoria: desde el exterior hacia el interior de un recipiente metafórico.							
<i>Lucia</i>	<i>si chiude</i>	<i>in</i>	<i>se stessa</i>	<i>Lucía</i>	<i>se encierra</i>	<i>en</i>	<i>si misma</i>
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Figura	Mov+Trayect	Vector	Fondo	Figura	Mov+Trayect	Vector	Fondo
Trayectoria: desde el exterior hacia el interior de un recipiente metafórico.							
<i>Mettere</i>	<i>un'idea</i>	<i>in</i>	<i>testa</i>	<i>Meter</i>	<i>una idea</i>	<i>en</i>	<i>la cabeza</i>
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Mov+Tray.	Fig.	Vector	Fondo	Mov+Tray.	Fig.	Vector	Fondo
Trayectoria: desde el exterior hacia el interior de un recipiente metafórico.							
<i>Io</i>	<i>sono caduto</i>	<i>in</i>	<i>depressione</i>	<i>Yo</i>	<i>he caído</i>	<i>en</i>	<i>una depresión</i>
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Figura	Mov+Tray.	Vector	Fondo	Fig.	Mov+Tray.	Vector	Fondo
Trayectoria: desde el exterior (posicionado arriba) hacia el interior de un recipiente metafórico (abajo).							
<i>Fabio</i>	<i>si è imbarcato</i>	<i>in</i>	<i>un'avventura</i>	<i>Fabio</i>	<i>se ha embarcado</i>	<i>en</i>	<i>una aventura</i>
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Fig.	Mov+Trayect	Vector	Fondo	Figura	Mov+Tray.	Vector	Fondo
Trayectoria: desde el exterior hacia el interior de un recipiente metafórico.							
<i>Il paese</i>	<i>esce</i>	<i>da</i>	<i>una crisi</i>	<i>El país</i>	<i>sale</i>	<i>de</i>	<i>una crisis</i>
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Figura	Mov+Tray.	Vector	Fondo	Figura	Mov+Tray.	Vector	Fondo
Trayectoria: desde el interior de un recipiente metafórico hacia el exterior.							

El segundo grupo de metáforas conceptuales que vamos a analizar tiene como base el esquema de imagen ORIGEN-TRAYECTORIA-DESTINO o TRAYECTORIA-DESTINO. En este caso, la Figura se mueve desde un punto de origen hasta un destino trazando una trayectoria determinada. En algunos casos veremos que se desconoce el punto de partida del desplazamiento, pero sí se especifica la trayectoria y el destino, o al menos su localización en el espacio (arriba, abajo, lejos, cerca, etc.).

Italiano	Español
<i>Noi arriviamo a una conclusione</i> ↓ ↓ ↓ ↓ Fig. Mov+Tray. Vector Fondo(Destino)	<i>Nosotros llegamos a una conclusión</i> ↓ ↓ ↓ ↓ Fig. Mov+Tray. Vector Fondo(Destino)
Esquema: Trayectoria-Destino Trayectoria: La Figura se desplaza para llegar a su Destino (conclusión) desde un punto de origen indeterminado.	
<i>Loro sono caduti in basso</i> ↓ ↓ ↓ ↓ Fig. Mov+Tray. Vector Fondo(Destino)	<i>Ellos han caído bajo</i> ↓ ↓ ↓ ↓ Fig. Mov+Trayect Fondo(Destino)
Esquema: Origen-Trayectoria-Destino Trayectoria: La Figura se desplaza verticalmente desde arriba (Origen) hasta abajo para llegar a su Destino. El Destino no es un lugar concreto sino una posición (abajo).	
<i>Alzare il morale</i> ↓ ↓ Mov+Trayect. Figura	<i>Subir la moral</i> ↓ ↓ Mov+Trayect. Figura
Esquema: Origen-Trayectoria-Destino Trayectoria: La Figura se desplaza verticalmente desde abajo (Origen) hasta arriba para llegar a su Destino. El Destino no es un lugar concreto sino una posición (arriba).	
<i>Lanciare una frecciatina a qualcuno</i> ↓ ↓ ↓ ↓ Mov+Tray. Figura Fondo (Destino)	<i>Lanzar una indirecta a alguien</i> ↓ ↓ ↓ ↓ Mov+Tray. Figura Fondo (Destino)
Esquema: Origen-Trayectoria-Destino Trayectoria: La Figura se desplaza desde un punto de origen (el hablante) hacia su Destino (la persona a la que va dirigida la indirecta), que está alejado del Origen.	
<i>I prezzi salgono</i> ↓ ↓ Figura Mov+Trayectoria	<i>Los precios suben</i> ↓ ↓ Figura Mov+Trayectoria
Esquema: Origen-Trayectoria-Destino Trayectoria: La Figura se desplaza verticalmente desde abajo (Origen) hasta arriba para llegar a su Destino. El Destino no es un lugar concreto sino una posición (arriba).	
<i>Un mito cade</i> ↓ ↓ Figura Mov+Trayectoria	<i>Un mito cae</i> ↓ ↓ Figura Mov+Trayectoria
Esquema: Origen-Trayectoria-Destino Trayectoria: La Figura se desplaza verticalmente desde arriba (Origen) hasta abajo para llegar a su Destino. El Destino no es un lugar concreto sino una posición (abajo).	

7. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar a lo largo del presente artículo, las metáforas constituyen una parte fundamental del sistema conceptual del ser humano. Según han demostrado varias investigaciones, las personas comenzamos a organizar y comprender la realidad que nos rodea desde los primeros meses de vida, principalmente construyendo sistemas conceptuales primarios basados en relaciones espaciales. Gracias a los patrones de recurrencia que percibimos en nuestra experiencia física y social con el medio, denominados *esquemas de imagen*, los seres humanos somos capaces de establecer una serie de estructuras que nos permiten entender los aspectos más básicos de la realidad y, posteriormente, aspectos más complejos y abstractos. Las metáforas conceptuales desempeñan aquí un papel fundamental, ya que estructuran el mundo en el que vivimos a través de dichos esquemas de imagen, y nos ayudan a comprender elementos difícilmente representables en la mente humana mediante referencias a elementos concretos, normalmente perceptibles física y sensorialmente.

No existe consenso sobre si las metáforas conceptuales tienen una base universal, o si dependen de aspectos socioculturales y de la forma en la que los hablantes se relacionan con el medio físico. Algunos lingüistas afirman que existe una estructura universal común en las metáforas conceptuales más básicas, pero algunos estudios han demostrado que la forma de percibir el mundo no es universal, sino que depende del entorno que nos rodea, así como de la sociedad y la cultura en la que nos desarrollemos como seres humanos, y esto se ve reflejado en el lenguaje. Es evidente que nuestro artículo presenta una muestra muy reducida de metáforas conceptuales en la lengua italiana y en la española, por lo que no puede considerarse un estudio determinante, pero lo que parece evidente, teniendo en cuenta los ejemplos analizados, es que tanto el italiano como el español estructuran de forma prácticamente idéntica sus metáforas conceptuales basadas en los esquemas de imagen de CONTENEDOR y ORIGEN-TRAYECTORIA-DESTINO. El hecho de que tanto en español como en italiano algunos conceptos abstractos como *un problema, una depresión, una crisis o un sueño* se conceptualicen como recipientes en los que los seres

humanos entramos y salimos es muy significativo; como lo es el hecho de que en ambas lenguas la localización *arriba* se asocie a *bueno*, *positivo* o *abundancia*, mientras que la posición *abajo* se vincule a *mal*, *negativo* o *escasez*.

Aunque sería necesario realizar un estudio más amplio y exhaustivo sobre las metáforas conceptuales en italiano y español, lo cierto es que las semejanzas que hemos observado en la forma de estructurar las metáforas en los dos idiomas nos hacen pensar que los hablantes de italiano y español tienen una forma muy similar de conceptualizar la realidad y, por tanto, de entender el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chu, C. (2008). Five formulations of the conceptual structure of motion and their cross-linguistic applicability with special reference to Chinese. *Concentric: Studies in Linguistics*, 34.1, pp. 1-26.
- Hampe, B. (2005). *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Lakoff, G. (2012). Explaining Embodied Cognition Results. *Topics in Cognitive Science*, 4, pp. 773-785.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. España: Catedra.
- Mandler, J. y Cánovas, C. (2014). On defining image schemas. *Language and Cognition*, 6:4, pp. 510-532.
- Morimoto, Y. (2001). *Los verbos de movimiento*. Madrid: Visor Libros.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (eds.), *Lingüística Cognitiva*, pp. 97-121. Barcelona: Anthropos.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics. Concept Structuring Systems*, vol. 1. Cambridge, MA.: The MIT Press.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics. Typology and process in concept structuring*, vol. 2. Cambridge, MA.: The MIT Press.
- Zlatev, J. (2007). Spatial semantics. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, pp. 318-350. Oxford: Oxford University Press.

PALMA BUCARELLI
AL FRENTE DE LA GALLERIA D'ARTE MODERNA
(GNAM): DIDÁCTICA MUSEÍSTICA
PARA LA DIFUSIÓN DEL ARTE CONTEMPORÁNEO.

PALMA BUCARELLI
HEAD OF THE ITALIAN NATIONAL GALLERY OF
MODERN ART (GNAM): MUSEUM PEDAGOGY
FOR THE DISSEMINATION OF CONTEMPORARY ART

Pablo GARCÍA CALVENTE
Universidad de Granada

Resumen

Palma Bucarelli (1910-1998), crítica e historiadora del arte, mujer fascinante y de fuerte personalidad, marcó de manera definitiva la historia del arte moderno de Italia como directora de la Galleria Nazionale d'Arte Moderna (GNAM) de 1942 a 1975, puesto que, además de promover a los nuevos creadores italianos (Pascali, Manzoni, Fontana, Pistoletto, Burri y Capogrossi, entre otros), documentó, a través de importantes exposiciones y publicaciones, las relaciones internacionales del arte italiano y desplegó una formidable actividad pedagógica, contribuyendo así a la valoración y difusión del arte contemporáneo en Italia.

Palabras clave: Bucarelli, Galería Arte Moderno, didáctica museística.

Abstract

Palma Bucarelli (1910-1998), critic and art historian, a fascinating woman with a strong personality, definitively marked the history of modern art in Italy as director of the Italian National Gallery of Modern Art from 1942 to 1975 because in addition to promoting the new Italian creators – Pascali, Manzoni, Fontana, Pistoletto, Burri and Capogrossi –, she documented, through important exhibitions and publications, the international relations of Italian art and contributed a formidable pedagogical activity, thus enriching the estimation and diffusion of contemporary art in Italy.

Keywords: Bucarelli, Modern Art Gallery, museum pedagogy.

Palma Bucarelli (1910-1998), al frente de la Galleria Nazionale d'Arte Moderna supo no sólo promover en plena posguerra, con la enorme apertura cultural derivada de su independencia de criterio, la presencia del arte contemporáneo en los museos, sino también procurar su comprensión a través de una política museística de fuerte carácter didáctico, trazando de esta manera hasta 1975 el destino de lo que hoy es uno de los grandes museos de arte moderno del mundo. Fue la primera mujer que asumió en Italia la dirección de un museo público relevante y lo hizo, no sólo con una preparación científica envidiable, sino también con una fuerte personalidad que le granjeó tantos halagos como críticas feroces. Amada y odiada a la vez, criticada con dureza o halagada sin medida, Palma Bucarelli aunaba en su controvertida personalidad la autoridad intelectual de una reputada estudiosa del arte y su *savoir faire* en las esferas de la mundanidad, multiplicando su presencia no sólo en exposiciones, congresos y galerías, sino también en teatros, festivales, fiestas y recepciones sociales, exhibiendo para estas ocasiones su pasión por el mundo de la moda (del que era musa reconocida), del deporte (que practicaba con asiduidad) y de los viajes fabulosos, adquiriendo de este modo con solvencia el apelativo de “regina della caffè-society italiana”. Como acertadamente señala Maria Vittoria Marini:

La combinazione di fascino, autorevolezza, mondanità appena velata di scandalo che aveva scelto d'impersonare, le consentiva – che ne fosse più o meno cosciente – di competere con altre donne entrate nel mito dell'arte contemporanea, come Hilla von Rebay e Peggy Guggenheim (Marini Clarelli, 2009: 8-9).

No pasa tampoco desapercibido que Palma Bucarelli, en su dilatado *reinado*, se enfrentó a algunas de las épocas más controvertidas y a ciertos momentos comprometidos de la historia de Italia. Su convivencia como responsable de la Galleria Nazionale d'Arte Moderna (GNAM) con el régimen fascista fue muy breve, pues, como se ha señalado más arriba, tomó posesión del cargo en 1941, cuando el entonces director del museo, Roberto Papini, fue trasladado al Ministerio de la Guerra (hacía poco más de un año que Italia había entrado en el cruento segundo

conflicto mundial). Ante la circular ministerial que ese mismo año advertía a los directores de museos públicos de la necesidad de tomar medidas para salvaguardar el patrimonio de los bombardeos enemigos, Bucarelli, que en un primer momento contestó que había acondicionado “come rifugio delle opere d’arte una parte del piano terreno del museo” (Ursino, 2009: 15), decide posteriormente enviar las obras más importantes “fuori della Galleria”, ya que además del peligro fatal de los bombardeos, temía otro no menos dañino: los saqueos que tradicionalmente suceden en ciertos momentos cruciales de rapiña o desprotección propios de los periodos bélicos. Con el desconcertante añadido que suponía la creación en Italia en 1939, a consecuencia de la puesta en marcha del eje Berlín-Roma, de un *Kunstschutz* (una especie de instituto para la protección de las obras de arte) que tenía como misión proteger la conservación del patrimonio italiano mediante su envío, en el caso de que fuese necesario, a Alemania¹. Así pues, la primera gran proeza de Bucarelli al frente de la GNAM fue el traslado urgente de un importante número de obras a Palazzo Farnese en Caprarola (Viterbo), que posteriormente, con la desestabilización y el aumento de represalias que se desencadenaron por parte del ejército alemán en retirada tras la caída de Mussolini el 8 de septiembre de 1943, decidió trasladarlas, con el permiso del Papa, a Castel Sant’Angelo, en arriesgados convoyes nocturnos que comenzaron en febrero de 1944 bajo la supervisión de la propia directora.

De esta manera, el año 1944 será trascendental en la biografía de Palma Bucarelli, no solo por la proeza histórica de salvaguarda de las obras, sino porque la GNAM fue el primer museo italiano en abrir sus puertas al público con una exposición de arte italiano actual: once salas dedicadas a la joven pintura italiana, que dejan entrever ya tempranamente el gusto de su directora y empieza, a su vez, a perfilarse un cierto desdén hacia la obra de autores consagrados como Renato Guttuso o Giorgio De Chirico, quien se convertirá con el tiempo en declarado enemigo de Bucarelli².

¹ Vid. al respecto el estudio de Rodolfo Siviero (1984). *L’arte e il nazismo, esodo e ritorno delle opere d’arte italiane, 1938-1963*. Florencia: Cantini.

² Es sobradamente conocida la aversión manifiesta de De Chirico hacia la labor museística de Palma Bucarelli (la llegó a definir como “l’amazzone delle croste”)

Año crucial también de reflexión y de replanteamiento de su labor al frente de la Galleria, como deja escrito en su diario, que con el título de *Cronaca di sei mesi*, verá la luz solo en 1997. Fruto de esa reflexión será el cambio radical en la política artística del museo, que apostó por su internacionalización a través de una estrecha colaboración con museos norteamericanos, franceses, rusos, alemanes, ingleses e incluso japoneses, difundiendo en Italia el arte contemporáneo sin complejos. Con el asesoramiento de sus eternos defensores en las altas instancias culturales, académicas, e incluso políticas, Lionello Venturi y Giulio Carlo Argan, Bucarelli desplegó un nuevo modelo de museo de arte contemporáneo, que ampliará sus miras a la formación del visitante reforzando su dimensión didáctica y propiciando la reflexión crítica, delineando así su apuesta personal por el museo *militante*, acorde con la nueva atmósfera de renovación cultural propiciada por el final catastrófico de una de las épocas más oscuras de la historia italiana: “Gli italiani [...] desideravano un livello d’istruzione più elevato e di conseguenza richiedevano un aggiornamento culturale, anche artistico, al quale si cercava di andare incontro in ogni modo” (Camerlingo, 2009: 64). Ya desde los primeros años al frente de la GNAM, Bucarelli proyectó la creación de un *servizio didattico*, que la convertiría en el primer museo italiano que ofrecía a los visitantes lo que hoy se conoce como servicio educativo:

Fin dal 1945 la Direzione della galleria, considerando che, per quanto assidua ed attenta potesse essere l’opera di incremento, non si sarebbe potuto tanto presto colmare le lacune, soprattutto

al frente de la GNAM, que él denominaba “el Museo de los Horrores”, puesto que, bajo su “pérfida” gestión, la elección de las obras expuestas “se ha hecho de un modo muy tendencioso”. En palabras de De Chirico, Bucarelli, “para proteger, defender y justificar la estupidez, la impotencia y la ignorancia de los pintores modernos, para poder ocultar a la gente el paletismo y la nulidad de la pintura moderna, se ha querido representar en esa galería todo el arte italiano del siglo pasado”, ignorando a propósito grandes nombres como los de “Giacinto Gigante, Palizzi, Giovanni Carnovali, Fontanesi, Segantini, Previati, Vincenzo Gemito”, ya que a Bucarelli “no le convenía exponer las obras de estos artistas, porque sabía que la comparación de tales obras con las costras de los modernos podría resultar peligrosa [...]. Todo está hecho pérfidamente para confundir las ideas de la gente y hacer creer a los ingenuos que las asnadas de los pintores modernos siguen la pura tradición italiana” (De Chirico, 2004: 202).

dell'arte fuori d'Italia, ha proposto e attuato un nutrito programma di mostre temporanee e ha istituito un servizio complementare per l'informazione del pubblico e dei giovani delle scuole, che chiamai perciò «didattico» (Bucarelli, 1973: 7).

En este sentido, sus grandes logros podrían *grosso modo* resumirse, por una parte, en el hecho que documentó a través de importantes exposiciones y publicaciones las relaciones internacionales del arte italiano y por otra, gracias a su intuición y talento para detectar nuevos creadores, apostó por artistas entonces escasamente atendidos como Pascali, Manzoni, Fontana, Pistoletto, Burri, Capogrossi, entre otros, hoy reconocidas figuras del arte contemporáneo a nivel mundial. La política de divulgación didáctica del arte moderno en Italia desplegada por Bucarelli en distintas etapas³ a lo largo de su dilatado mandato al frente de la GNAM con el objetivo fundamental de ampliar en conocimiento y la cultura generales sobre el arte moderno y contemporáneo en la sociedad italiana de la posguerra, terminaba por tener también una repercusión positiva en la reestructuración de la Galleria misma, puesto que “se l'attività didattica è utile al pubblico, è altrettanto utile e necessaria al museo, in quanto fornisce indicazioni preziose ai fini di una giusta metodologia degli ordinamenti” (Bucarelli, 1972: 85-86).

Su compromiso con la recuperación y la difusión del arte italiano moderno y contemporáneo pasaba por una puesta al día de la colección de *su* museo, que tanto para ella como para su equipo se resentía de la ausencia del verdadero arte moderno, es decir, de las obras maestras de las vanguardias de principios de siglo. Por tanto, su primer objetivo será la de colmar esta laguna enriqueciendo la colección de la GNAM con obras de movimientos y corrientes de las décadas que precedieron el estallido del conflicto bélico, con la finalidad de situar

³ Por orden cronológico, estas etapas serían cuatro: la de 1955-56, donde Bucarelli exhibió por primera vez en el museo películas y documentales artísticos, así como convocó el primer Premio de la crítica sobre la actividad didáctica; la de 1958-59, caracterizada por la difusión interdisciplinar; la de 1968-69, en la que la Galleria acogió representaciones teatrales y se dirigió de forma pionera a la infancia con el documental televisivo “I bambini e il museo”; y la última de 1974-75 que coincidió con el final de su mandato (Fanti, 2006: 17).

críticamente la contribución del arte italiano de aquellos años a nivel internacional: “Poiché oggi non esiste più una scuola artistica italiana, ma ci sono diverse direzioni che si diramano in tutto il mondo”, escribía Bucarelli, “un museo che voglia documentare i percorsi dell’arte italiana, deve documentare anche i suoi rapporti con l’arte che si fa nel resto del mondo”.

Esta militancia cultural de Bucarelli se manifestaba especialmente en su honestidad a la hora de alejarse del papel imparcial y de mediador que tradicionalmente había desempeñado un director de museo entre las distintas escuelas, corrientes, estéticas o artistas a menudo enfrentados entre sí. Ella prefería, en cambio, asumir una posición crítica basada en la capacidad de elección y de juicio estético y con ella de educación y orientación del gusto no sólo de la crítica, sino también del público. “Il museo”, afirmaba Bucarelli en el “Documento conclusivo” de las Actas del congreso *Didattica dei musei e dei monumenti* celebrado en Gardone Riviera en 1963,

non deve rinunciare al giudizio critico e non deve accettarlo per dato: il giudizio critico deve nascere dal museo, dal fatto stesso che con l’acquisto e l’esposizione di un’opera si riconosce la sua importanza storica e il suo valore come fatto rappresentativo di una situazione di cultura.

Así pues, la originalidad de las reformas innovadoras emprendidas por Palma Bucarelli se basaban fundamentalmente en la defensa de la autonomía del museo a la hora de intervenir en el panorama artístico y cultural con criterios propios ejercitando libremente su crítica y sus juicios y tomando partido por una determinada estética o artista, reivindicando de este modo el derecho de los museos a dejar de lado su rol de árbitro y poder elegir, en cambio, las corrientes y los artistas que decide apoyar y sostener a través de exposiciones o de la adquisición de determinadas obras.

Acorde con este proceder, una de sus primeras tareas consistió en seleccionar y dar a conocer a los mejores artistas italianos de la posguerra, y la llevó a cabo mediante la referida exposición de 1944, en la que, entre otros, expuso obras de Boldini, Medardo Rosso, Arturo Martini, Carrà, Manzù, Morandi, Casorati, Sironi,

De Chirico, Savinio, Severini, De Pisis, Mafai, Messina, Scipione, Afro, Fausto Pirandello, Guttuso, Scialoja y Leoncillo, muchos de los cuales donaron algunas de sus obras a la Galleria. A esta exposición colectiva que, entre otros objetivos, tenía el de “mostrare agli Americani che l’arte in Italia non si era fermata a Caravaggio”, siguió otra en 1946 de reproducciones a color de las obras de arte europeas más representativas de los siglos XIX y XX, desde los impresionistas a Chagall, pero que incluía también artistas como Juan Gris y Maurice de Valminck, desconocidos para la mayoría de los pintores italianos. Se materializaba así la dimensión didáctica de su museo, que, acompañando a las obras de comentarios críticos, actualizaba y enriquecía los conocimientos tanto a los artistas como al público interesado, en general: “Queste mostre segnarono una svolta culturale perché gli unici canali per conoscere l’arte straniera erano la Biennale di Venezia, le mostre della Secessione Romana e le mostre nelle gallerie private” (Fanti, 2006: 16)⁴.

A partir de 1948, Bucarelli empieza a decantarse por el arte abstracto con la organización de dos grandes exposiciones; la primera, *Arte astratta in Italia*, tuvo lugar ese mismo año y posteriormente en 1951, la segunda, *Arte astratta e concreta in Italia*. Esta última marcará definitivamente la orientación estética del museo, que colgará en sus salas obras de jóvenes artistas italianos como Perilli, Consagra, Dorazio, Turcato, Corpora, Scialoja, Capogrossi, por un lado, y por otro, guiará el criterio de las nuevas adquisiciones de artistas internacionales para su colección con nombres como los de Moore, Klee, Ernst, Giacometti, Zadkine y Picasso.

La labor didáctica de Palma Bucarelli se afianzó también en el tiempo promoviendo importantes muestras de artistas extranjeros, siguiendo de este modo la política museística del MoMa de Nueva York, el primer museo “a proporre mostre di arte moderna internazionale e a servirsi della didattica per far conoscere le proprie collezioni” (Fanti, 2006: 17). Esta tendencia se reafirmará

⁴ El éxito de esta exposición, que la crítica especializada considera la primera de carácter didáctico promovida por Bucarelli, con la colaboración entusiasta de Lionello Venturi, viajó con enorme éxito por los museos de toda Italia hasta 1951 con el título de “Mostra didattica itinerante di riproduzioni di pittura moderna”.

en los años '50 con la organización de importantes exposiciones que pusieron a Bucarelli y a la GNAM en el primer plano de la reflexión artística en Italia en torno a la polémica confrontación entre arte abstracto o arte realista. Esta nueva política expositiva, que contó con una singular expectación, tanto por la dimensión cultural de las mismas, como por la controversia derivada de la elección atrevida y desacomplejada de los artistas, se inauguró con Picasso en 1953 (que suscitó ásperas reacciones en la prensa conservadora por el apoyo explícito a la misma por parte del Partido Comunista italiano⁵), y fue el fruto de la puesta en marcha de los acuerdos culturales del Ministerio italiano de Asuntos Exteriores con instituciones europeas y americanas para exhibir en la GNAM (que sustituía en este papel al Palazzo delle Esposizioni) las obras de los grandes protagonistas de las vanguardias: Mondrian, Kandinsky, Modigliani, Moore, Malevich, Schlemmer, por parte europea, y Pollock, Ben Shahn y Rothko por la norteamericana. Una de las que, sin duda, generó más discusiones fue la fastuosa recepción que se le hizo a Salvador Dalí, en la que participaron numerosos miembros de la *jet set* italiana e internacional, y la adquisición de la obra *Sacco grande* de Alberto Burri, que pasó a la colección del museo en 1952 con una escandalosa y dura repercusión mediática y política, que puso a su directora en el ojo del huracán tras prosperar una comisión parlamentaria promovida en 1959 por el diputado Terracini, que seguía a otras anteriores, en 1950 y 1952, por la heterodoxa política de adquisiciones del museo.

En cambio, una de las consignas de la actividad expositiva de la GNAM era la de dedicar las exposiciones a los artistas italianos ya desaparecidos con la finalidad de no influir en el mercado del

⁵ Fue la primera gran exposición del pintor español en Italia y Bucarelli intentó desde el primer momento organizarla prescindiendo del protagonismo que, con los pintores Guttuso y Trombadori a la cabeza, había intentado adjudicarse el Partido Comunista Italiano, dada la manifiesta adhesión de Picasso al homólogo partido francés. La polémica estalló desde su inauguración, a la que no acudió Picasso a pesar de que asistió incluso el Presidente de la República, Luigi Einaudi. El éxito fue total con la presencia constante de un público heterogéneo, como su directora “aveva sempre desiderato per la sua Galleria”, dado que la exposición de Picasso, como bien había pronosticado Bucarelli, “non è solo un fatto d’arte, ha valore culturale, sociale e politico” (Ferrario, 2010: 178).

arte, criterio que no se aplicaba a las exposiciones colectivas, que en la mayoría de los casos servían para dar a conocer a nuevos artistas o a obras polémicas, que mayoritariamente desencadenaban oleadas de protesta hacia la política del equipo de la Galleria encabezado por Palma Bucarelli. Y es que, a pesar de que eran años difíciles para toda Europa, en los que con enorme dificultad se intentaba curar las heridas de la reciente conflagración, en el mundo del arte empezaba a imponerse un tercer poder de reconocimiento y legitimación, junto a los ya tradicionales representados por el mundo académico y el museo, que no era otro que el del mercado. Y también en ese terreno la directora de la GNAM supo moverse con autonomía e indiscutible autoridad, pues al ser consciente del poder de la política museística a la hora de encumbrar a un artista, no dudó, siempre con el apoyo de los historiadores del arte Venturi y Argan, en incluir en sus exposiciones colectivas a jóvenes artistas que empezaban, con enorme personalidad, a despuntar en el difícil mundo del arte contemporáneo, como Pino Pascali, Jannis Kounellis o Michelangelo Pistoletto⁶. Por esta razón, la deuda del arte italiano contemporáneo con Palma Bucarelli es innegable si pensamos en artistas como Vedova, Capogrossi y Fontana, o a los más controvertidos como el ya mencionado Piero Manzoni, pero también los representantes del arte abstracto e informal, los protagonistas del arte pop o del impresionismo abstracto, que ella defendió con ahínco de los ataques y los prejuicios del *establishment* político-cultural de la Italia de entonces. La muestra *Arte italiana contemporanea*, de 1955, fue uno de los grandes hitos de la línea didáctica emprendida por Bucarelli, consiguiendo además incrementar las donaciones de artistas y de coleccionistas. Al mismo tiempo, consiguió el permiso del Ministerio para adquirir obra no solo de los italianos más destacados como Colla, Capogrossi y Fontana, sino también de numerosas obras maestras de figuras del arte

⁶ Concedora del poder de un museo a la hora de lanzar al estrellato a un artista determinado e influir de esta manera en la valorización comercial de su obra, Bucarelli – como ya se ha señalado – evitó en todo momento organizar exposiciones individuales de creadores italianos vivos, una regla que también mantuvo en el ámbito internacional, a excepción sólo de Picasso y Rothko, que ya eran artistas sobradamente afirmados y cuya selección, por tanto, sería irrelevante para disparar la cotización de sus obras.

internacional como el *Retrato de Hanka Zborowska* y el *Nudo sdraiato* de Modigliani, *La Arlesiana* de Van Gogh, los *Nenúfares rosa* de Monet, los *Cazadores en la nieve* de Courbet, *Gran composición A con negro, rojo, amarillo y azul* de Mondrian y obras de Klee, Jean Arp, Alfred Kubin, Max Ernst, Mirò, Picasso, Archipenko y Twombly, entre otros, al tiempo que recuperaba otras obras maestras que habían sido trasladadas a otras sedes y que terminarían convirtiéndose en verdaderos iconos de la colección de la Galleria, como *Las tres edades* de G. Klimt.

Son, por tanto, años difíciles para la gestión de Bucarelli al frente de la CNAM, que tuvo que responder ante el parlamento italiano de los gastos derivados de una política de adquisiciones considerada fallida o directamente parcial, con el consiguiente empobrecimiento de las colecciones del museo. No sólo tuvo que hacer frente, con el desgaste emocional que ello comportaba, a duras acusaciones como la ya mencionada por la compra de la obra de Burri (que luego se supo que se trataba de una donación del artista), sino incluso más tarde, al final de los años '60 como consecuencia de la exitosa organización de la primera gran exposición de Pollock en Italia (que para parte de la crítica marca la entrada del arte abstracto en Italia), el diputado comunista Alicata pidió explicaciones al primer ministro Aldo Moro en sesión parlamentaria acusando abiertamente a Bucarelli de despreciar el arte del realismo socialista y de practicar en la Galleria un "settarismo filo-astratto".

En los años '70 emprendió una necesaria modernización del museo con la puesta en marcha de servicios más eficientes como los talleres de restauración y de fotografía, reforzando el carácter de laboratorio experimental de la Galleria que, a pesar de las constantes recriminaciones sobre el descuido que se practicaba hacia el gran arte italiano del siglo XIX con el exclusivo apoyo a los pintores abstractos, informales y del arte cinético, desarrolló con éxito su prolífica actividad didáctica al contar también con una Biblioteca especializada en arte contemporáneo y con un moderno Centro de documentación. A pesar de todo, no escapará a la polémica tampoco en esta década, ya que, siguiendo su instinto a la hora de captar las novedades y los cambios de tendencia de una época, dio cabida en el museo a los espectáculos de Tadeusz Kantor, conciertos de Nuova Consonanza y la ya

referida exposición de Piero Manzoni (1971) y la posterior adquisición de su obra, *Merda d'artista*, que le sirvió para defender con uñas y dientes, de nuevo en sede parlamentaria, su política de adquisiciones para el museo. La indudable habilidad de esta mujer fascinante para delinear y pulir su propia imagen de intelectual comprometida con su tiempo ha repercutido también en la valorización del arte contemporánea, y más concretamente del arte abstracto, “nell’arretrato panorama culturale italiano del secondo dopoguerra” (Maselli, 2011: 8).

En este sentido, la década de los '70 supuso también el reconocimiento de su incansable magisterio, ya internacionalmente reconocido cuando en la década anterior emprendió una exitosa gira de cursos y conferencias por los Estados Unidos y otros países como Canadá, Brasil, Japón, etc. Recibirá además la Legion d'Honneur de la República Francesa (1972), y en Italia se convirtió en académica de la prestigiosa Accademia di San Luca (1975) y será nombrada más tarde Grande ufficiale della Repubblica. El enorme trabajo de Palma Bucarelli y su indudable capacidad de mediación política y apertura metodológica, contribuyó de manera decisiva al nacimiento y desarrollo del museo como “spazio attivo e democratico” y a la divulgación del arte contemporáneo, “grazie a iniziative come le mostre didattiche, le conferenze e le proiezioni di documentari” (Fanti, 2006: 20), que, a pesar de su calidad y su valor pionerístico, ha sido sorprendentemente poco atendido por la crítica especializada. La realidad es que a mediados de los años setenta la fama de la GNAM traspasaba las fronteras italianas, demostrando un dominio de la didáctica difícilmente repetible en un museo italiano, puesto que había surgido en el clima efervescente de la posguerra gracias a las ideas avanzadas de su directora, en las que convergían “l’innovazione nelle proposte delle attività, una concezione d’avanguardia della disciplina storico-artistica e l’apporto culturale di un gruppo eccezionale di intellettuali” (Camerlingo, 2009: 70).

Protagonista (a veces *non grata*) del arte italiano del siglo XX, Palma Bucarelli, ya sea como reputada estudiosa, ya sea como polémica gestora cultural al frente de la Galleria Nazionale d'Arte Moderna, supo construirse, con tesón y a menudo a contracorriente, una carrera tan fulgurante como discutida,

jalonada de valientes decisiones y tormentosas discusiones, poniéndose al frente de actitudes y decisiones vanguardistas que engrandecieron el patrimonio italiano de un periodo y unas corrientes tradicionalmente descuidadas, haciendo de su propia vida, cimentada en el estudio y exhibida con indudable elegancia, una auténtica obra de arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bucarelli, P. (1972). Funzione didattica del museo d'arte moderna. En *Il museo come esperienza sociale*. Roma: De Luca.
- Bucarelli, P. (1973). *La Galleria Nazionale d'Arte Moderna*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Camerlingo, R. (2009). "Non ho mai lavorato per gli artisti o per i critici, ma solo per il pubblico". Storia della didattica in Galleria. En M. Margozzi (ed.), *Palma Bucarelli: il museo come avanguardia* (Catalogo della mostra) (pp. 64-70). Roma: Electa.
- Cantatore, L. (ed.). (1997). *Palma Bucarelli, 1944, Cronaca di sei mesi*. Roma: De Luca.
- De Chirico, G. (2004). *Memorias de mi vida*. Madrid: Síntesis.
- Fanti, L. (2006). La didattica alla GNAM negli anni di Palma Bucarelli. *Nuova Museologia*, 15, 16-20.
- Ferrario, R. (2010). *Regina di quadri. Vita e passioni di Palma Bucarelli*. Milán: Mondadori.
- Margozzi, M. (ed.). (2009). *Palma Bucarelli: il museo come avanguardia* (Catalogo della mostra). Roma: Electa.
- Marini Clarelli, M. V. (2009). Il Museo come Avanguardia. En M. Margozzi (ed.), *Palma Bucarelli: il museo come avanguardia* (pp. 8-13). Milán: Electa.
- Maselli, C. (2011). Prefazione. En L. Cantatore y E. Sassi (eds.), *Palma Bucarelli immagini di una vita*. Roma: Palombi.
- Ursino, M. (2009). Tempi di guerra: del carteggio e dell'attività di Palma Bucarelli in difesa delle opere d'arte della galleria nazionale d'arte moderna (1941-1944). En M. Margozzi (ed.), *Palma Bucarelli: il museo come avanguardia* (pp. 15-21). Milán: Electa.

UNA COMPARACIÓN EN EL LENGUAJE JUVENIL:
UN ANÁLISIS MORFOLÓGICO CONTRASTIVO
ENTRE EL ESPAÑOL Y EL ITALIANO
A COMPARISON WITHIN YOUTH LANGUAGE:
A MORPHOLOGICAL CONTRASTIVE ANALYSIS
BETWEEN SPANISH AND ITALIAN

Rubén GONZÁLEZ VALLEJO

Università di Macerata

Resumen

El objetivo de este trabajo de investigación es averiguar si el español y el italiano llevan a cabo los mismos procesos de sufijación derivativa en el lenguaje juvenil y aportar un profundo estudio sobre la sufijación en ambos idiomas. Para ello, usaremos las traducciones de la novela *The catcher in the rye* tanto en italiano (*Il giovane Holden*) como en español (*El guardián entre el centeno*).

Palabras clave: sufijación, derivación, lenguaje juvenil.

Abstract

The aim of this research work is to investigate if Spanish and Italian carry out the same processes of derivative suffixing in the juvenile language and provide a thorough study of the suffix in both languages, to try to fill the gaps of a continuous jargon and ephemeral. For this, we will use the two versions of the English novel *The catcher in the rye* both in Italian (*Il giovane Holden*) and in Spanish (*El guardián entre el centeno*).

Keywords: suffixation, derivation, youth language.

1. ORALIDAD

Algunos autores, como Zimmermann (2002: 1), consideran que la variedad del lenguaje juvenil es “una variedad fundamentalmente oral”. Tres son los factores que influyen en esa oralidad (psicolingüísticos, sociolingüísticos y lingüísticos), la

cual constituye una forma de expresión concreta junto a unos determinados signos. En función de la clasificación que lleva a cabo Hernández Alonso (1991) sobre la oralidad, encontramos:

- Una afectividad pronunciada en conversaciones donde influye la relación entre los hablantes y la intención del mensaje, junto a un estado de relajación del hablante, lo que se traduce en improvisación y espontaneidad, como, por ejemplo: interjecciones exclamativas (*¡toma!*), una sufijación especialmente de diminutivos (*clarito*) y abundantes recursos léxicos y semánticos como la metáfora o la ironía (*de morirse o como la copa de un pino*).
- Una actitud de relajación en la conversación oral da lugar a la llamada *ley del mínimo esfuerzo*, en donde reina la economía lingüística¹. Nos encontramos ante conversaciones rápidas en donde abundan los apócopeos (*Teo...*), imprecisiones y vacilaciones (*ehh...*).
- Una participación activa por parte del receptor, por el afán de querer participar e imponer la opinión personal, crea un mensaje rápido y entrecortado. Esto se deriva, por otra parte, en una conversación imperfecta e insuficiente, fruto de nuestro “egocentrismo propio de la comunicación” (Hernández Alonso, 1991: 13).
- Un carácter conativo, mediante el cual intentamos dirigir la conducta del oyente, toma un papel importante con un estilo exagerado y teatral, las más de las veces en estilo directo, para poder dar veracidad al relato: “El otro día me encuentro con fulano y va y me dice: – ¿Sabes lo que le ha ocurrido a Pepe? y yo: – No sé nada, cuenta, cuenta”.

2. RELACIÓN ENTRE LENGUAJE JUVENIL Y LENGUA COMÚN

Dentro de una comunidad lingüística cada individuo usa los medios empleados por otros miembros de la misma como vehículo de expresión y de acción social, lo que permite la

¹ La tendencia a la economía o a la brevedad es un principio comprendido en la naturaleza del propio lenguaje, que, de acuerdo a su función primordial de comunicación, busca la comodidad y el menor esfuerzo en la emisión y descodificación del mensaje (Paredes Duarte, 2008).

inteligibilidad en tal grupo. Sin embargo, las eventuales diferencias se convierten en objeto de críticas acerca de dicha variedad lingüística. Y es aquí donde nace la principal crítica al lenguaje juvenil: constituye una desviación de la norma lingüística, debido a que la norma lingüística da patrones de conducta y orientación a los individuos de una comunidad, por lo que el contacto con otros grupos supone una pérdida de posición y un conflicto cultural. Cuando los jóvenes se convierten en adultos, los nuevos jóvenes legitiman su cultura, lo que desemboca en una nueva búsqueda de señas identificativas. Este subsistema nace para ser usado como vehículo entre personas afines y para ocultar información a las que no lo son. Y el hecho de que sea tan cotidiano complica la delimitación de confines exactos, al integrarse en un sistema general más amplio. Este sistema funciona como un conjunto de subsistemas que constituyen una norma específica para una determinada comunidad concreta en una comunidad lingüística más amplia (Catalá Torres, 2002).

Las gramáticas normativas derivan de un lenguaje escrito que ha sido limitado durante siglos en las formas de expresión derivables del sistema interno respectivo de las lenguas. Estas variables no codificadas, y denominadas a veces como lenguajes coloquiales, jergas o argot, intentan pasar la línea de la aceptación debido a su uso creciente en los hablantes. Zimmermann (2002: 142) afirma al respecto:

Expulsadas del lenguaje escrito, estas variables no normativas emprenden la retirada como una guerrilla, se integran en otras variedades diastráticas, diafásicas y diatópicas, sobreviven ahí, cambiando de vez en cuando de apariencias y de protagonistas, y atacan constantemente el campo de la variedad normativa y codificada.

Debido a la falta de poder de los jóvenes en la sociedad (su fuente principal económica deriva de sus padres) y la característica efímera de su lenguaje, este no es integrado en las gramáticas normativas, a pesar de su crecimiento en la sociedad. Respecto a este carácter inestable de la lengua, Medina López (1990: 249-250) concreta:

Para cierto sector de la lingüística se ha considerado que dada la inestabilidad que supone la lengua oral juvenil, no ofrece las suficientes garantías como para ser considerada objeto de estudio, por lo menos con el rigor y el acercamiento del que han sido objeto otras áreas del lenguaje.

Algunas expresiones o palabras renacen en un determinado momento, evolucionan y desaparecen dejando lugar a otras que la nueva moda juvenil ha impuesto. Sin embargo, dichos términos pueden convertirse en duraderos si el uso es tan frecuente que acaba siendo con el tiempo admitido por la gramática por considerarlo usual en el lenguaje estándar.

En relación con la lengua común, nos damos cuenta de que actualmente, y debido al poder que tienen los jóvenes en la sociedad y, cada vez más, en los medios de comunicación la variedad juvenil está cada vez más presente en los textos escritos. Debido al alto uso y alternancia de la lengua común y el lenguaje juvenil en los hablantes, mantienen una relación entre sí, siendo esta última una variedad de la primera.

El lingüista alemán Henne (1986: 208), a quien cita Zimmermann (2002), dice al respecto: “El lenguaje juvenil presupone al lenguaje estándar, lo transforma de manera creativa y lo vuelve estereotípico a la vez”.

Tanto es así, que algunos de los cambios lingüísticos que azotan la lengua común, como el yeísmo, laísmo o leísmo, han sido introducidos por las generaciones de jóvenes provenientes, como define Javier Medina (2006: 248), “de lo espectro social”.

Por otra parte, la pronunciación y la entonación en el lenguaje juvenil no son tan exagerados como en la lengua común, si bien “los jóvenes presentan un mayor uso de muletillas y un estilo verbal menos cualitativo (ya que utilizan menos adjetivos y más verbos) que los adultos y por lo tanto su lenguaje es más pobre en vocabulario”² (Hernes, 2011: 21). A pesar de que el lenguaje juvenil

² Rodríguez González, por su parte, desarrolla el porqué de esta pobreza lexical, “al lenguaje pasota, como suele hacerse con los lenguajes marginales y juveniles, se le achacó un vocabulario reducido, y a sus hablantes falta de creatividad léxica. Pero hay que tener en cuenta que se trata de vocabularios reducidos por definición, que expresan una subcultura sumergida dentro de

es rechazado por la sociedad y los padres, son estos los que a veces los imitan, lo que hace que los jóvenes creen aún más formas de distinción.

Si bien su lengua común presenta algunas carencias a causa de la torpeza de dicha práctica comunicativa o como signo de una formación exigua; su jerga, en donde despliegan la imaginación, destaca por ser más creativa e ingeniosa³.

Por su parte, Hernández Alonso, se apoya en la libertad que nos proporciona la lengua hablada:

Nada hay que nos permita mayor libertad de manifestación que la expresión hablada. En ella volcamos nuestro ser, nuestras preocupaciones e inquietudes, nuestra manera de pensar y de estar en la vida. En realidad es una expresión muy subjetiva, y por eso mismo de extraordinaria riqueza (Hernández Alonso, 1991: 12).

Este lenguaje es identificativo del grupo social de una edad determinada (entre 14 y 22 años aproximadamente, según Casado Velarde). Sin embargo, los jóvenes abandonan dicho lenguaje a medida que crecen, al adquirir cierto poder en la sociedad con los ingresos económicos estables, lo que hace que algunos vocablos como *simpa*⁴ caigan en desuso.

Y para cerrar este apartado, quisiera concluir con una cita de Catalá Torres (2002: 133) para romper el prejuicio que el lenguaje juvenil, coloquial, argot o *slang* corrompe el lenguaje.

Y parece absurdo – cuando conocemos hoy mejor que nunca la naturaleza del lenguaje humano – seguir defendiendo que una variedad lingüística determinada refleja un *uso incorrecto* y considerar que un argot particular puede corromper el lenguaje. Cuando se observa el vocabulario de cualquier grupo, quien ama el lenguaje en todas sus manifestaciones descubre, en la mayoría de los casos, la creatividad y el ingenio.

otra cultura, de la cual hereda su armazón sintáctica, sin apenas alteraciones, y la mayor parte de su inventario léxico [...]” (2002: 20).

³ La vitalidad de estos argots, según Rodríguez González (2002: 20), se debe, entre otros factores, a que ciertos términos del lenguaje juvenil pasan a formar parte del lenguaje común y es entonces cuando estos protagonistas necesitan reinventarse y crear nuevos términos.

⁴ Ejemplo extraído de la revista *Donde dice...* del Boletín de la Fundación del Español Urgente. Julio, agosto y septiembre. Número 12.

3. LA SUFIJACIÓN

La sufijación para Cortelazzo (1994), por lo que concierne a los procesos de formación de palabras en el lenguaje juvenil en la lengua italiana, ha adquirido elementos característicos como la sufijación parasitaria⁵.

Por otro lado, Iannotti (2016) destaca que en el lenguaje juvenil hay que destacar la formación desmedida de sufijos que en muchas ocasiones aumentan el énfasis del adjetivo.

El sufijo⁶ se añade al vocablo en posición posterior. En la clasificación tradicional nos encontramos con sufijos apreciativos y no apreciativos. En este apartado nos centraremos principalmente en los primeros, por ser una base de creación de palabras muy importante en español y por ser uno de los mecanismos más recurrentes en el lenguaje juvenil. La sufijación apreciativa, y en particular dentro de esta, los diminutivos, son uno de los recursos más recurrentes para expresar la emotividad: en ellos encontramos por una parte un aspecto de intensidad o atenuación y una valoración positiva o negativa.

Dentro de la sufijación apreciativa encontramos los sufijos diminutivos, aumentativos y peyorativos: los diminutivos aportan un valor afectivo y/o la idea de escasez o pequeñez; por su parte, los sufijos aumentativos amplifican el sentido de la base en la dirección de *mu*y, *mucho* o *demasiado* (San Martín, 2000-2001: 20); por último, los peyorativos, expresan cierto desprecio hacia el objeto o persona a la que se refieren.

4. ESTUDIO PRÁCTICO

4.1. METODOLOGÍA

Dado que se pretenden buscar las soluciones derivativas que el italiano y el español ofrecen en el lenguaje juvenil, se han usado

⁵ Para Beltrán *et alii* (2003): “La sufijación parasitaria. En estos casos, el sufijo en cuestión desplaza parasitariamente, a otros sufijos que pertenecen a la lengua estándar, o bien se trata simplemente de un añadido expresivo al final de una lexía dada”.

⁶ “En cuanto a los sufijos, los utilizados son los habituales en el español general, aunque consiguen el efecto de extrañamiento porque en ocasiones se adjuntan a bases poco familiares” (Montero Curiel, 2011: 93).

como punto de partida las traducciones del libro *The catcher in the rye* de J. D. Salinger, tanto en italiano (*Il giovane Holden*) como en español (*El guardián entre el centeno*), para extraer los sufijos más recurrentes del lenguaje juvenil en italiano y ver su posible correspondencia en español. La elección de la novela original tiene su razón en la abundancia del lenguaje juvenil que contienen dicha historia y en el acotamiento del corpus.

Por una parte, se han detectado los sufijos más recurrentes del lenguaje juvenil en esta lengua a través de la bibliografía; por otra parte, con el objetivo de aumentar los casos de estudio, se han analizado otros sufijos que en nuestro corpus eran provechosos (y atinentes a nuestro estudio) y que proporcionaban más casos de los previstos en las lecturas realizadas. Para la recogida de datos se usó el programa de concordancias AntConc, que nos ha facilitado la identificación de nuevos sufijos, ya que nos ha permitido extraer el listado de palabras usado en la obra y hacer búsquedas por terminaciones, así como estudiar los contextos de uso.

Como resultado del proceso de extracción, se ha procedido a estudiar 7 sufijos en italiano: *-aggine*, *-ato*, *-esco*, *-etto*, *-ino*, *-issimo*, *-one*, *-oso* (y sus derivados en género y número), que han dado un total de 36 posibles vocablos candidatos a pertenecer al lenguaje juvenil. Por otro lado, los sufijos mencionados no son exclusivos del lenguaje juvenil, sino también del coloquial no juvenil, por lo que era necesario asegurarnos de que las palabras escogidas fueran propias de hablantes de edad joven. Es por ello que se ha realizado una encuesta a hablantes italianos nativos donde se les ha preguntado si creen que los vocablos escogidos pertenecen al lenguaje juvenil, con el fin de no basar nuestro estudio en la percepción exclusiva del autor, y así asegurarnos una base metodológica más sólida. La encuesta se realizó a cinco hablantes entre 18 y 25 años y a otros cinco entre 40 y 50 años. En el caso de que no hubiera unanimidad entre los encuestados para todos los casos, se habría optado por considerar la palabra como propia del lenguaje juvenil si así lo consideraban como mínimo el 50% de los encuestados. Hemos optado por este límite, ya que nos parece que, aunque sería ideal que hubiera una coincidencia total en las respuestas, puede ser que algún encuestado discrepe eventualmente de la mayoría.

Pasemos a explicar ahora cómo se ha trabajado en las tablas por lo que respecta a la parte española. En primer lugar, se ha comprobado si la equivalencia en español en la obra traducida era también una palabra derivada o si, por el contrario, se usaba un procedimiento sintáctico o léxico para expresar el mismo matiz o incluso si se optaba por una opción en la que este se perdía.

En el caso de que en la obra española sí se optara por una palabra derivada nos hemos asegurado si también era propia del lenguaje juvenil. En el caso de que en la obra traducida no se optara por una palabra derivada, se ha indagado si existe tal palabra en el argot juvenil en español. La elección de dicho paso en el estudio se basa en el deseo de querer verificar si el español tiende al uso de formas derivativas en el argot juvenil, como supuestamente hace el italiano, o de otro tipo. De este modo, se pretende ir más allá de la opción por la que ha optado el traductor español, ya que a la hora de traducir, dispone de un abanico de posibilidades más o menos amplio entre las que escoger, por lo que teníamos claro que el hecho de que en la obra española no apareciera una equivalencia derivativa no quería decir que no hubiera podido usarse. Otra cuestión era si, en el caso de que se hubiera utilizado, en español esta opción es considerada o no propia del lenguaje juvenil, que es algo que también hemos tenido en cuenta.

Para encontrar alternativas a las opciones del traductor en el caso de que este no optase por usar una palabra derivada, se ha usado la introspección, diccionarios de traducción (como Hoepfi o Reverso), diccionarios de sinónimos (como Wordreference) y corpus paralelos entre el italiano y el español (como Linguee o el antes mencionado Reverso). El uso de los vocablos se ha corroborado en un corpus de español, concretamente en el CORDE para descartar propuestas muy restringidas, por ejemplo, geográficamente.

SUFIJO -ONE

	Equivalencia en español en el texto	¿Equivalencia derivativa?		¿Equivalencia correspondiente al argot juvenil?		¿Palabra en español con equivalencia derivativa y perteneciente al lenguaje juvenil?	Traducción alternativa y literal en español
		No	Sí	No	Sí		
Bacione	Beso	No	Sí	No	Sí	No	Besazo
Benone	Estupendamente	No	Sí	No	Sí	No	Genial
Faccione	Cara	No	Sí	No	Sí	No	Carota
Racchione	Brujas	No	Sí	No	Sí	No	Feo
Scassone	Viejísimo	No	Sí	No	Sí	No	Trasto
Sporcaccione	Marrano	No	Sí	No	Sí	No	Marrano*

*Se usa *marranote*, pero a menudo referido a niños pequeños (apreciativo).

SUFIJO -INO

	Equivalencia en español en el texto	¿Equivalencia derivativa?		¿Equivalencia correspondiente al argot juvenil?		¿Palabra en español con equivalencia derivativa y perteneciente al lenguaje juvenil?	Traducción alternativa y literal en español
		No	Sí	No	Sí		
Affarini	Pedazo de suela	No	Sí	No	Sí	No	Chismes

SUFIJO -ESCO

	Equivalencia en español en el texto	¿Equivalencia derivativa?		¿Equivalencia correspondiente al argot juvenil?		¿Palabra en español con equivalencia derivativa y perteneciente al lenguaje juvenil?	Traducción alternativa y literal en español
		No	Sí	No	Sí		
Pazzesco	rodeado de muertos y de losas*	No	Sí	No	Sí	Pasada	Increble

SUFIJO -OSO

	Equivalencia en español en el texto	¿Equivalencia derivativa?		¿Equivalencia correspondiente al argot juvenil?		¿Palabra en español con equivalencia derivativa y perteneciente al lenguaje juvenil?	Traducción alternativa y literal en español
		No	Sí	No	Sí		
Pidocchioso	-	No	Sí	No	Sí	Piojoso	Piojoso

En este vocablo, la correspondencia en la cuarta y en la quinta columna coincide, al ser derivada, perteneciente al lenguaje juvenil y una óptima traducción literal del vocablo objeto de estudio.

SUFIJO -ETTO/A

	Equivalencia en español en el texto	¿Equivalencia derivativa?		¿Equivalencia correspondiente al argot juvenil?		¿Palabra en español con equivalencia derivativa y perteneciente al lenguaje juvenil?	Traducción alternativa y literal en español
		No	Sí	No	Sí		
Cosetta	Cosas	No	Sí	No	Sí	No	Cosita
Discorsetto	Charla	No	Sí	No	Sí	No	Discursillo
Oretta	Hora	No	Sí	No	Sí	No	Horita
Troietta	Cerda	No	Sí	No	Sí	No	Zorrilla
Vecchietto	Vejete	No	Sí	No	Sí	No	-

SUFIJO -ATO/A/I/E

	Equivalencia en español en el texto	¿Equivalencia derivativa?		¿Equivalencia correspondiente al argot juvenil?		¿Palabra en español con equivalencia derivativa y perteneciente al lenguaje juvenil?	Traducción alternativa y literal en español
		No	Sí	No	Sí		
Fregato	Perdido	No	Sí	No	Sí	Jodido	Jodido
Sborniato	Borracho	No	Sí	No	Sí	No	-
Scassato	Absurdo	No	Sí	No	Sí	Jodido	Roto
Spaccato	-	No	Sí	No	Sí	Jodido	Partido
Spompato	Jadeado*	No	Sí	No	Si	Fundido	Extenuado
Sfasato	-	No	Sí	No	Sí	No	Desconcertado

SUFIJO -ISSIMO/A/I/E

	Equivalencia en español en el texto	¿Equivalencia derivativa?		¿Equivalencia correspondiente al argot juvenil?		¿Palabra en español con equivalencia derivativa y perteneciente al lenguaje juvenil?	Traducción alternativa y literal en español
Abbondantissima	Muchísimo	No	Sí	No	Sí	No	Muy abundante
Arrabbiatissima	Enfadadísima	No	Sí	No	Sí	No	Enfadadísima
Barbosissime	-	No	Sí	No	Sí	No	Aburridísimas
Bellissimo	Muy bien	No	Sí	No	Sí	No	Guapísimo
Buffissima	Enfadadísima	No	Sí	No	Sí	No	Graciosísima
Fasullissime	Típicas	No	Sí	No	Sí	No	Muy falsa
Fedelissimo	Fiel	No	Sí	No	Sí	No	Muy fiel
Originalissima	Muchísima gracia	No	Sí	No	Sí	No	Originalísima
Rabbiosissimo	Muy malos modos	No	Sí	No	Sí	Cabreadísimo	Rabiosísimo
Santissimo	¡Quién lo iba a decir!	No	Sí	No	Sí	No	Santísimo
Seccatissima	Molestísima*	No	Sí	No	Sí	No	Aburridísima
Sicurissimo	Completamente seguro	No	Sí	No	Sí	No	Segurísimo
Sostenutissima	La mar de grosera	No	Sí	No	Sí	No	Groserísima
Spessissimo	Por menos de nada	No	Sí	No	Sí	No	Muy a menudo
Spiritosissima	Ingeniosísima	No	Sí	No	Sí	No	Graciosísima
Sveltissimo	La mar de rápido	No	Sí	No	Sí	Folladísimo	Rapidísimo

4.2. ENCUESTA

Con el objetivo de determinar si el italiano tiende más a la sufijación derivativa en el lenguaje juvenil que el español y si, en cambio, este último utiliza soluciones más habituales de tipo léxico de este objetivo, se ha pasado una encuesta para obtener información por parte de hablantes de italiano sobre los 36 vocablos anteriores con sus contextos de las obras, y que consideramos candidatos del lenguaje juvenil. Los encuestados se

han situado en dos franjas de edad: entre 20 y 25 años y entre 40 y 50 años (5 candidatos por franja). Se les presentará acerca de las siguientes cuestiones:

- ¿Consideras que los hablantes entre 17 y 25 años usan estas palabras sin quedar en evidencia dada su edad?
- ¿Consideras que los hablantes entre 40 y 60 años usan estas palabras sin quedar en evidencia dada su edad?

Este es un extracto de la encuesta para el caso de *affarini*.

Vocablos	¿Consideras que los hablantes entre 17 y 25 años usan estas palabras sin quedar en evidencia, dada su edad?		¿Consideras que los hablantes entre 40 y 60 años usan estas palabras sin quedar en evidencia, dada su edad?	
	Si	No	Si	No
Affarini "Dov evate vedere quelle bisticche. Certi <i>affarini</i> duri e riseccchiti che non riuscivi nemmeno a tagliarli"				

4.3. RESULTADOS

Se ha establecido para la obtención de resultados que los encuestados respondieran positivamente a la primera y cuarta columna, ya que ello implicaría que dicho vocablo pertenece exclusivamente al lenguaje juvenil.

En términos generales, de los resultados obtenidos podemos decir que todos los vocablos han tenido repercusión en el estudio porque no ha habido ningún caso que no haya sido considerado ajeno al argot juvenil al menos por un hablante. Es por ello que todas estas palabras pueden considerarse como asociadas a este lenguaje. Ahora bien, es evidente que existe una gradación, por lo que hablaremos de estos vocablos en función de su cercanía a tal jerga. A continuación, dividiremos los vocablos objeto de estudio en dos grupos.

Por un lado, hay 15 vocablos que consideramos más propiamente pertenecientes al argot juvenil y otros 21 que no lo son tanto. En el primero de los casos, hablamos de los vocablos

que han alcanzado un mínimo de 5 de respuestas positivas en la 1ª columna (uso por parte de los jóvenes) y un mínimo de 5 en la cuarta (no uso por parte de los adultos). Basándonos en dicho juicio, se han seleccionado los siguientes vocablos:

Abbondantissima, bacione, benone, buffissima, cosetta, pazzesco, racchione, sborniato, scassato, sfasato, spaccato, spessissimo, spiritosissima, spompato, troietta.

Algunos de estos los consideramos más cercanos y exclusivos a dicho lenguaje al presentar 7 o más resultados positivos en la 1ª y 4ª columna. Hablamos de 6 casos: *pazzesco, troietta, spaccato, spompato, abbondantissima, bacione*. Como podemos observar, identificamos los sufijos *-one, -ato, -issimo, -esco y -etto*.

En un grado inferior muy cercano al exclusivo, aparecen los vocablos que presentan 7 o más en la 1ª columna y 5-6 en la 4ª. Son un total de 4: *cosetta, scassato, sfasato, spessissimo*. En este caso, identificamos los sufijos *-etta, -ato e -issimo*.

Por último, y no menos importante, en una escala inferior por grados, encontramos los 6 vocablos que más distan de la exclusividad de los vocablos anteriores pero que hemos considerado en nuestro estudio al presentar 5 o más en la 1ª columna y 4ª columna: *buffissima, spiritosissima, benone, sborniato, racchione*. En este último caso, aparecen los sufijos *-issima, -one y -ato*.

En el segundo de los casos, cabe decir que han sido descartados de este análisis vocablos para los cuales solo 4 encuestados (o menos) han considerado como propios del lenguaje juvenil, porque, aunque pueden considerarse como asociados a este, no son tan representativos. Este es el caso de: *Affarini, arrabbiatissima, barbosissime, bellissimo, discorsetto, faccione, fasullissime, fedelissimo, fregato, oretta, originalissima, pidocchioso, rabbiosissimo, santissimo, scassone, seccatissima, sicurissimo, sostenutissima, sporcaccione, sveltissimo, vecchietto*.

5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Una vez llevado a cabo nuestro estudio, podemos concretar que la lengua italiana tiene una mayor tendencia a la sufijación en el lenguaje juvenil respecto al español, ya que de 36 palabras italianas del estudio solo hemos conseguido encontrar ocho que respeten las condiciones de derivadas y con una posible

pertenencia al lenguaje juvenil, como *pasada*, *piojoso*, *jodido* (tres veces), *fundido*, *cabreadísimo* y *folladísimo*.

Al mismo tiempo, donde en la obra italiana (texto de referencia) encontramos sufijos derivativos, en su homóloga en español observamos diferentes soluciones léxicas (como en *sostenutissima*, que se tradujo como la mar de grosera) o las soluciones de los sufijos en español del sufijo *-etta*, para los que no hemos encontrado alternativas derivadas y pertenecientes al lenguaje juvenil. Si bien el español utiliza también la derivación para las nuevas palabras del lenguaje juvenil, en nuestro estudio esta lengua recurre a más soluciones de tipo léxicas respecto a la lengua italiana, que usa más morfológicas.

Por último, la lengua italiana usa más diminutivos apreciativos que el español, ya que no hemos detectado palabras derivativas y pertenecientes al lenguaje juvenil en esta lengua para los vocablos en italiano de los sufijos *-etto* e *-ino*. Sin embargo, a través de la encuesta, hemos podido comprobar que, con un grado mayor o menor de cercanía al lenguaje juvenil, algunos de estos últimos sí pertenecen al lenguaje juvenil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almela Pérez, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.
- Banfi, E. (1994). *Linguaggio dei giovani*. En T. De Mauro (ed.), *Come parlano gli italiani* (pp. 149-156). Florencia: La nuova Italia.
- Campanelli, I. y Tomaciello, G. (1998). *Il linguaggio dei giovani e la nuova realtà sociale italiana*. Società Dante Alighieri.
- Cortelazzo, M. A. (1994). *Il parlato giovanile*. En L. Seriani y P. Trifone (eds.), *Storia della lingua italiana* (pp. 294-317). Turín: Einaudi.
- Catalá Torres, N. (2002). Consideraciones acerca de la pobreza léxica de los jóvenes. En F. Rodríguez (ed.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 123-134). Barcelona: Ariel.
- Coveri, L. (1993). *Novità sul linguaggio giovanile*. En Edgar Radtke (ed.), *La lingua dei giovani* (pp. 35-48). Tubinga: Gunter Narr Verlag.

- Hernández Alonso, C. (1991). El lenguaje coloquial juvenil. *Revista de la Asociación Europea de Profesores de Español Año XXI-XXII* (38-39), pp. 11-20.
- Iannotti, M. (2016). La derivación apreciativa en la 23ª edición del diccionario de la Real Academia Española. *Epos* (32), 137-148.
- Marimón, C. y Santamaría, I. (2001). Procedimientos de creación léxica en el lenguaje juvenil universitario. *ELUA. Estudios de Lingüística*, (15), 87-114.
- Medina López, J. (1990). Notas sobre la lengua juvenil actual. *El Guiniguada*, (1), 249-258.
- Mitkova, A. (2007). El léxico juvenil por áreas temáticas. *Revista electrónica de estudios filológicos*. (XIV).
- Montero Curiel, M. L. (2011). Mola mogollón: la superlación morfológica y léxica en el lenguaje juvenil. *Estudios de juventud*, (93).
- Paredes Duarte, M. J. (2008). El principio de economía lingüística. *Pragmalingüística*, (15-16). Recuperado de: <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/10/10> [Fecha de consulta: 05/02/2018].
- Radtke, E. (1992). La dimensione internazionale del linguaggio giovanile. En E. Banfi e A. A. Sobrero (eds.), *Il linguaggio giovanile degli anni novanta* (pp. 5-44). Roma: Laterza.
- Radtke, E. (1993). Il linguaggio giovanile in italia: state of the art, le fonti, la documentazione, la descrizione linguistica. En Edgar Radtke (ed.), *La lingua dei giovani* (pp. 1-23). Tubinga: Gunter Narr Verlag.
- Santana, O.; Carreras, F. J.; Pérez, J. F. y Rodríguez, G. (s.d). *Una aplicación para el procesamiento de la sufijación en español*. Grupo de Estructuras de Datos y Lingüística Computacional. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Sobrero, A. A. (1992). Varietà giovanili: come sono, come cambiano. En E. Banfi y A. A. Sobrero (eds.), *Il linguaggio giovanile degli anni novanta* (pp. 45-58). Roma: Laterza.
- Varela Ortega, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.
- Zimmermann, K. (1996). Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad. En T. Kotschi y W. Oesterreicher (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. (pp. 475-514). Madrid: Vervuert.

LA TRASMISSIONE CAPILLARE E QUOTIDIANA
DEI VALORI UMANISTICI
NELLE CLASSI DI ITALIANO COME LS
DAY BY DAY DISSEMINATION
OF HUMANISTIC VALUES
IN CLASSES OF ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Marco GUIDALI
Università di Murcia

Riassunto

In una società caratterizzata da mutamenti repentini ed imprevedibili, potrebbe sembrare che non ci sia più posto per i valori umanistici. Continuano invece ad essere fondamentali per lo sviluppo completo ed equilibrato dei giovani a cui è necessario far arrivare questi contenuti morali ed intellettuali nel modo più efficace possibile. Esempio concreto ne è il lavoro dei professori di italiano come LS che li propongono quotidianamente in modo attraente, avvalendosi frequentemente delle ICT.

Parole chiave: valori umanistici, ICT, italiano LS.

Abstract

In a quickly changing world, one could think that there is no room for human studies. However, humanities are still at the basis of a whole and balanced education for young people, to whom such important moral and intellectual values must be conveyed as effectively as possible. An example of this is the work of teachers of Italian as a foreign language, who on a daily basis propose contents of this kind to their students in an enticing manner, often with the aid of ICT.

Keywords: humanistic values, ICT, Italian FL.

1. L'IMPORTANZA DI DARE SPAZIO AI VALORI UMANISTICI PER UNA CITTADINANZA LIBERA

Diversamente dal passato, la nostra vita sociale – come sostiene Zygmund Bauman, uno dei più noti e influenti pensatori contemporanei – è caratterizzata da una profonda instabilità causata dal susseguirsi di eventi e mutamenti imprevedibili e repentini, da situazioni che si modificano in continuazione e che minano le certezze esistenziali degli individui, portando alla frammentazione della loro identità.

Le ragioni di questa nuova incertezza sono numerose: la deregolamentazione e globalizzazione dei mercati, i flussi incessanti di merci, capitali e prodotti finanziari, ma anche di immagini, mode, tendenze e idee veicolate dalle tecnologie informatico-comunicazionali. Tutto ciò ha inevitabilmente portato ad una riorganizzazione dei meccanismi sociali e ad una diversa percezione da parte dell'essere umano delle proprie esperienze, e tra queste quella dell'apprendimento. In questa fluidità costante, i modi di agire e socializzare faticano a consolidarsi e le strategie di vita, apprendimento e lavoro diventano obsolete con velocità sconcertante.

Romano Trabucchi nell'articolo *Incerti, flessibili, ma soprattutto liquidi* afferma: “Nella società della conoscenza, la crescita impetuosa delle nuove conoscenze e la velocità con cui le abilità acquisite perdono di valore, rischiano di esporre le persone all'emarginazione dal mercato del lavoro” (Trabucchi, 2007). Per rendere il mondo che cambia un luogo più vivibile ed ospitale occorre quindi percorrere la strada di una formazione continua che tocchi, però, oltre alla formazione scientifico-professionale, anche lo spazio pubblico e i valori civili. Le libertà e i diritti dei cittadini non sono acquisizioni scontate e intoccabili: in un clima così mutevole vanno costantemente riconquistate ed aggiornate, reinterpretate nei nuovi contesti che si vengono a creare e difese dagli aspetti arbitrari del potere. Si sente, quindi, il bisogno di un nuovo Umanesimo.

Quanto detto sopra non deve sembrare estraneo alla tematica citata nel titolo del presente articolo, ma ne è la premessa ed il fondamento.

2. GIOVANI COLTI E TECNICAMENTE PREPARATI IN GRADO DI DARE VITA A UN NUOVO UMANESIMO

Nel D.Lvo del 13 aprile 2017 MIUR-Italia *Norme sulla promozione della cultura umanistica...* troviamo all'art. 1 "La cultura umanistica e il sapere artistico sono garantiti alle alunne e agli alunni, alle studentesse e agli studenti al fine di riconoscere la centralità dell'uomo, affermandone la dignità, le esigenze, i diritti e i valori"; all'art. 3.1 "La progettazione delle istituzioni scolastiche si avvale della sinergia tra i linguaggi artistici e tra questi e le nuove tecnologie, nonché delle esperienze di ricerca e innovazione, valorizzando le capacità intertestuali e il pensiero critico" (D.Lvo n. 60, aprile 2017: 3-4).

Sono convinto che coloro che si dedicano professionalmente all'educazione abbiano il compito di assicurarsi che gli studenti comprendano appieno il ruolo della cultura umanistica nel mondo odierno. Troppo spesso infatti, molti ragazzi, preoccupati dalla necessità di trovare uno sbocco lavorativo, scelgono una formazione esclusivamente tecnico-scientifica solo perché ritengono che sia la strada più facile per trovare lavoro.

Dobbiamo riuscire a far capire loro come la cultura umanistica sia ugualmente importante per una formazione completa, per diventare persone al contempo colte e tecnicamente preparate, in grado di dare vita a un nuovo Umanesimo.

Perché di un nuovo Umanesimo, come detto sopra, oggi c'è bisogno. Dichiara Michele Ciliberto in una recente intervista a tal proposito:

Quella che sta nascendo è una nuova umanità assai differente, per molti versi, da quella che ha occupato e interpretato l'Europa per molti secoli. Questo è il dato di fondo con il quale dobbiamo misurarci ed è qui che si riapre quindi il problema di un nuovo umanesimo e anche di un nuovo rinascimento, come accade ogni qual volta ridiventa attuale la questione della condizione umana e del suo destino (Ciliberto, 2017a).

3. ITALIA ESPORTATRICE DI CULTURA NEL MONDO E NECESSITÀ DI ATTUALIZZARE I CLASSICI

L'Italia, che delle radici umanistiche è indubbiamente la principale erede, da secoli esporta cultura nel mondo. Oggi,

soprattutto a livello istituzionale, è importante capire che per promuovere e diffondere contenuti e concetti della civiltà italiana, un nuovo Umanesimo italiano, è necessario puntare su una divulgazione non solo cartacea, ma sempre più multimediale, che sappia utilizzare le innumerevoli risorse delle nuove tecnologie ed attualizzare i classici.

Come affermano Caon e Serragiotto in *Tecnologie e didattica delle lingue*: “Le profonde e articolate implicazioni che tale «rivoluzione» tecnologica sta comportando [...] chiama alla riflessione tutti coloro che, a diverso titolo, si occupano di educazione” (2012: 6). I nativi digitali tendono ad apprendere in modo in parte diverso e più articolato rispetto ai discenti preICT: l’uso delle tecnologie aiuta ad abbassare il filtro affettivo e stimola emozioni gradevoli che attivano e facilitano i processi cognitivi grazie alla ridondanza di informazioni, all’abbondanza e varietà di stimoli e materiali attraenti, motivanti e di alta qualità propri della multimedialità.

Se parliamo di letteratura, basti pensare ai DVD *Tutto Dante* con i quali Benigni ha saputo rendere attuale ed avvincente la *Commedia* anche per il pubblico meno colto o ai cento film di 12 minuti circa l’uno di *In viaggio con Dante*, percorso di ricerca delle tracce dell’identità italiana raccontata, 700 anni dopo, con i versi di Dante. Come afferma Paolo Peluffo nel suo articolo *I nostri sette anni “in viaggio con Dante”* sul sito della Dante Alighieri di Roma, in questo viaggio di 21 ore di film, si narra “Un’Italia antichissima e contemporanea, aperta al mondo, eppure irriducibile a qualsiasi altra esperienza culturale. Una Italia internazionale, azione vivente di assemblaggio di lasciti di altre culture, altre civiltà, altri popoli, ma tuttavia unica”.

Anche nelle classi di italiano come LS o L2 si fa spesso ricorso ai classici della letteratura italiana:

Se si vuole far funzionare questa splendida macchina del tempo che è la letteratura. Se vuoi parlare d’amore con Petrarca, e di politica con Machiavelli, di scienza con Galileo e del senso della vita con Leopardi, be’, devi fare anche tu un po’ di sforzo per avvicinarti a loro, alla loro lingua, con pazienza ed umiltà: e allora ascolterai dalla loro voce delle cose belle, profonde, che ti renderanno più «uomo», che ti faranno sentire fortunato di essere uno studente d’italiano (Balboni e Cardona, 2002: 4).

Cultura italiana a tutto tondo non significa però solo classici, ma anche letteratura contemporanea, filosofia, storia, arte e tutti gli aspetti che rappresentano l'identità italiana, come la cucina, l'opera, le canzoni.

4. LA MUSICA VEICOLO PRIVILEGIATO PER LA DIFFUSIONE DELLA LINGUA E CULTURA ITALIANA NEL MONDO

La musica e le canzoni italiane trasportano in altri mondi e tempi, risvegliano emozioni e ricordi, sono al contempo veicolo e manifestazione della lingua e cultura che le crea e sovente anche prezioso documento storico-sociale.

La musica che accompagna le parole è un linguaggio universale e i temi di cui trattano le canzoni sono spesso comuni a tutte le culture; nei casi in cui non lo sono, permettono comunque interessanti confronti interculturali.

Nel febbraio 2018 è nato un grande strumento di promozione dell'Italia nel mondo attraverso la musica. Si tratta del portale della *Canzone italiana 1900/2000*, che permette di viaggiare attraverso cento anni di musica italiana, con una ricchezza di proposte che va dalle romanze alle arie d'opera, dai canti di guerra e di liberazione, ai brani d'autore, a quelli di Sanremo.

Molteplici sono anche i materiali e le proposte in rete che promuovono l'utilizzo delle canzoni in classe: dai file di *Matdid-Scudit* agli audio del progetto *Parole in viaggio* di Fabio Caon, alla campagna *#AdottaUnaCanzone* avviata dalla Dante Alighieri sul proprio social *Beatrice* per scegliere e sostenere uno degli oltre 1.600 brani che hanno partecipato al Festival di Sanremo dal 1951 ad oggi.

Per coniugare anche in questo caso cultura italiana, veicolata dalle canzoni, e tecnologia affine alle nuove generazioni in una classe di italiano come LS, è possibile caricare canzoni italiane su *Padlet*, una sorta di bacheca virtuale molto utile per realizzare lezioni multimediali. Le canzoni possono essere selezionate dal professore in collaborazione con gli studenti o direttamente proposte dagli apprendenti stessi, che possono segnalare ai compagni un videoclip e il testo di una canzone che apprezzano, affinché venga ascoltata e compresa dal resto della classe a casa, all'interno della dinamica della *flipped classroom*, la *classe*

capovolta. In questo modo l'aula non è più il luogo deputato alle lezioni frontali e all'apprendimento individuale e si trasforma in un ambiente collaborativo in cui si svolge l'elaborazione dei contenuti – che sono già stati fruiti autonomamente a casa dall'apprendente secondo i tempi e le modalità più congeniali – e la negoziazione della loro interpretazione, in un confronto tra pari e il docente.

In classe i ragazzi discutono, dunque, su pregi e difetti delle canzoni del padlet che più piacciono al gruppo e alla fine votano la canzone preferita, che diventa il brano della classe. In ben tre dei sette corsi di italiano come LS di quest'ultimo quadrimestre nel Servizio de Idiomas dell'Università di Murcia, i miei studenti hanno scelto come canzone della classe *Perfect*, eseguita in duetto da Ed Sheeran e Andrea Bocelli.

5. IL RETAGGIO DI TRADIZIONE E CIVILTÀ DELLA CULTURA ITALIANA TRASMESSO NEL MONDO DAL CINEMA

Non va dimenticato nemmeno che il bagaglio di tradizione e civiltà della cultura italiana, permeata di valori umanistici, veniva e viene trasmesso nel mondo non solo dall'arte, dalla letteratura e dalla musica italiana, ma anche dal cinema. L'Italia è il Paese che ha vinto più Oscar per i film in lingua straniera, iniziando con *Sciuscià* e *Ladri di biciclette* di Vittorio De Sica, per arrivare in tempi più recenti a *La vita è bella* di Benigni e *La grande bellezza* di Sorrentino.

I film sono tra i più efficaci ambasciatori nel mondo di un modo italiano di vedere e vivere la vita e la cultura. Per l'apprendimento della lingua italiana come L2 o LS, gli spezzoni di film e i cortometraggi forniscono agli apprendenti stranieri varietà linguistica e registri contestualizzati, dinamiche situazionali, linguaggi paraverbali ed extraverbali, atti comunicativi e riferimenti storico-sociali e culturali veicolati con una grande potenza semiotica. Un contributo importante al racconto degli aspetti storici, culturali e dell'attualità del Belpaese può venire anche da alcune pellicole degli ultimi anni come *Benvenuti al Sud* e il suo sequel *Benvenuti al Nord*, diretti da Luca Miniero, che giocano sulle differenze tra il Settentrione e il Meridione dell'Italia; *Italy in a day* di Salvatore che, grazie ad un certosino lavoro di editing e assemblaggio, concentra in 75 minuti i numerosissimi video che

gli italiani hanno inviato il 26 ottobre 2013 per documentare momenti della propria giornata; *Perfetti sconosciuti* di Paolo Genovese sulla dipendenza dai cellulari e sulla pericolosa superficialità con cui molti affidano al telefonino segreti compromettenti; *Scialla* di Francesco Bruni che tratta, con un linguaggio molto attuale, tematiche che i giovani italiani sentono vicine, quali la società in generale, la scuola, il rapporto genitori-figli, e il film-documentario del 2018 *Pertini – il combattente*, che racconta, con un linguaggio leggero e multimediale, i momenti più importanti della vita di Sandro Pertini, sullo sfondo di un secolo di avvenimenti della storia italiana recente di cui l'ex Presidente è stato testimone e spesso protagonista.

6. INIZIATIVE ISTITUZIONALI

Numerose sono attualmente le iniziative a livello istituzionale, in Italia e all'estero, volte a rivitalizzare e diffondere i valori dell'Umanesimo e il ruolo di portabandiera e ponte che l'Italia in questo ambito ricopre.

Basti pensare al recente Protocollo d'Intesa tra il Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e la società Dante Alighieri per la promozione della lingua e letteratura italiana all'estero; o al concorso organizzato dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, sempre insieme alla Dante, dal titolo "Come dentro uno specchio. L'Italia vista fuori dall'Italia", in cui si richiedeva a giovani di tutte le nazionalità di realizzare un filmato su aspetti dell'arte, della moda, del paesaggio, della cucina, della storia, della lingua e di altre peculiarità che contribuiscono a formare l'idea che si ha dell'Italia nel mondo. Oppure al premio "Dove il Sì suona 2017", titolo che richiama il celebre verso della *Commedia*: "Le genti del bel paese là dove 'l sì suona" (Inf. XXXIII, vv. 79-80), con cui Dante indicava, quando ancora la nazione-stato Italia non esisteva, che la lingua, *l'sì*, era la base di un'identità comune alle genti della penisola italiana. Il premio è stato organizzato dal Laboratorio ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia e dalla Dante, e conferito alla canzone *Che sia benedetta*, di Fiorella Mannoia, presentata al 67° Festival di Sanremo, e distintasi per l'originalità e la

capacità di trasmettere valori e stile italiani, fungendo da ambasciatrice di italianità all'estero.

Innumerevoli sono anche le attività promosse dagli Istituti di Cultura italiana nel mondo, dalle ambasciate e ovviamente dalle Università, italiane ed estere. In Spagna, un'Università prestigiosa come quella di Salamanca, in occasione dell'VIII Centenario della sua nascita, ha scelto di celebrare dal 17 al 19 maggio 2018, un convegno dal titolo: "Italia ponte verso un nuovo Umanesimo".

7. MESSAGGIO TRASMESSO A LIVELLO CAPILLARE QUOTIDIANAMENTE DAI PROFESSORI

Oltre che in ambito istituzionale, questo messaggio viene trasmesso anche a livello capillare, quotidianamente, da professori (universitari, delle scuole superiori, ecc.) di lingua, letteratura, storia, filosofia ed arte; e, non ultimi, dai professori di italiano come L2 o LS nel mondo.

Come rappresentante di questi ultimi, presento qui di seguito alcuni esempi che mostrano come un professore di italiano come lingua straniera, nel suo rapporto giornaliero con gli apprendenti trasmetta contemporaneamente, in quanto indissolubilmente intrecciati, lingua, cultura italiana e valori umanistici. Si può partire già dai livelli iniziali e dalle prime lezioni. Lo possiamo vedere nel manuale *Domani 1* con l'attività numero 1 dell'unità 3, "Tutti in piazza" (Guastalla e Naddeo, 2010: 26), in cui vengono presentate foto da abbinare a brevi testi relativi ad eventi culturali e sociali di alcune tra le più note città italiane. Dopo la lettura dei testi e l'attività d'abbinamento, si chiede agli studenti di produrre un volantino o un poster per un evento culturale immaginario in una città italiana o un evento *italiano* nella loro città d'origine. Gli studenti utilizzano *realia*¹ come giornali, riviste, cartoline, foto o loro disegni e mettono in campo la loro creatività e capacità di produzione libera scritta, riflettendo sugli aspetti culturali italiani e paragonandoli con quelli del loro Paese.

¹ I *realia* sono oggetti e materiali autentici (non nati con scopo didattico) che vengono usati nell'insegnamento di una lingua straniera come: articoli e foto di giornali e riviste, spot pubblicitari, opuscoli, menu, ecc.

Essi vengono, così, coinvolti in un'attività diversa dalla routine, che li stimola e li motiva. Dopo poche lezioni, studenti di livello A1 dimostrano di essere già in grado di produrre volantini e poster accattivanti e con un grado di correttezza piuttosto elevato.

Durante il lavoro di preparazione in piccoli gruppi, il cellulare non è più una potenziale distrazione, ma diventa uno strumento didattico, che gli studenti possono utilizzare per cercare parole ed espressioni di cui hanno bisogno ma che ancora non conoscono in italiano, o per documentarsi su eventi culturali o di altro tipo.

8. LA CUCINA COME METAFORA DELLA VITA. IL CIBO E LA CUCINA ELEMENTI IDENTITARI DELLA CULTURA ITALIANA

Come afferma Montanari nel suo *Il riposo della polpetta e altre storie intorno al cibo*: “La cucina può così essere assunta come metafora della vita – a meno che non ammettiamo che la vita stessa sia metafora della cucina” (Montanari, Introduzione, 2009).

Sappiamo che la lingua è cultura e che il cibo e la cucina sono elementi identitari della cultura italiana. Basti pensare alla rilevanza che ha la convivialità nelle famiglie italiane o a quanto spesso i cibi siano entrati e continuino ad entrare nella letteratura italiana.

Solo per fare qualche esempio: dai ricettari dell'Artusi alle manzoniane polpette apprezzate da Renzo, da *La bottega del caffè* di Goldoni al *Manifesto della Cucina Futurista* di Marinetti, dal timballo di maccheroni ne *Il Gattopardo* di Tomasi di Lampedusa ai piatti di pesce tanto amati dal commissario Montalbano di Camilleri e alle ricette di *Un filo d'olio* di Agnello Hornby.

È non solo possibile ma molto conveniente utilizzare in classe questi aspetti, facendo perno sul fatto che i piatti e i prodotti tipici italiani sono conosciuti ed apprezzati in tutto il mondo.

Alla fine di un'unità di apprendimento² sul cibo si può anche decidere di portare la classe al ristorante. Ovviamente il

² L'unità di apprendimento (UDA) è un'insieme di occasioni di apprendimento che permettono al discente di costruire progressivamente un rapporto personale con il sapere e di affrontare compiti che portano alla maturazione di una serie di competenze, che gli danno soddisfazione e rinforzano la sua motivazione ad apprendere. A differenza dell'unità didattica, che era centrata sul contenuto, mette al centro il discente che apprende.

professore si premura di organizzare tutti i dettagli dell'evento col cuoco, col gestore del ristorante, con gli studenti: le modalità da utilizzare per spiegare la preparazione dei piatti – che gli studenti stessi dovranno preparare, cucinare ed infine consumare –, il livello di lingua italiana, la velocità dell'eloquio.

Si crea così un utilissimo momento di stacco e di rimotivazione da documentare con una videoregistrazione rigorosamente in italiano e da riprendere in classe.

9. DIDATTIZZAZIONE DI MATERIALE AUTENTICO TRATTO DALLA RETE E CREAZIONE DI UN VIDEO PROMOZIONALE

Un'altra attività che si può svolgere in una classe con studenti di livello avanzato per sottolineare apetti culturali dell'Italia e sull'italianità, può partire dalla didattizzazione di materiale autentico tratto dalla rete.

Un buon esempio ne è l'articolo *Le pubblicità per creare attività di pronuncia* (Tosi, 2014: 35-52) con la serie di attività che propone Alessia Tosi sul sito del laboratorio Itals per svolgere pratica di pronuncia con apprendenti di livello A1, incentrate su una difficoltà fonetica tipica degli ispanofoni – i fonemi contrastivi /s/ e /z/ – didattizzando un annuncio pubblicitario del Ministero italiano dei Beni Culturali (YouTube, 29/04/2009).

In fase di motivazione ed attivazione delle conoscenze pregresse, si mostrano foto di monumenti italiani, si chiede agli studenti quali conoscano e di abbinare le foto dei monumenti alle città di Sjena, 'Ostja, 'Brindizi, Sira'kuza e 'Piza che offrono la possibilità di rendere evidente i due diversi modi di pronunciare la lettera "s" in italiano. A continuazione si chiede agli apprendenti di pronunciare i nomi delle città con una mano sulla gola e l'altra sull'orecchia per verificare e commentare a coppie la presenza o l'assenza della vibrazione delle corde vocali. Immagini tratte dal libro *Giocare con la fonetica* (Dall'Armellina, Turolla e Gori, 2005: 100) possono aiutare a comprendere facilmente come si articola il suono, la posizione delle labbra, della punta della lingua rispetto ai denti inferiori, come esce l'aria dalla bocca e la presenza o assenza di vibrazione delle corde vocali.

Seguono le prime visioni del video con un'attività di completamento della trascrizione del testo orale dello spot da cui sono state eliminate alcune parole con la lettera "s".

Tramite ascolti successivi, si chiede ai discenti di inserire il fono mancante all'interno di un testo in cui le parole eliminate precedentemente vengono invece presentate nella loro trascrizione fonetica, ma senza il fonema che descrive come pronunciare la "s".

Un altro breve video facilmente didattizzabile è *Campagna Italia / Viaggia nella bellezza* (Palazzo Chigi, 14/09/2015), del Ministero dei Beni e delle attività culturali e del turismo, in cui l'attore Giancarlo Giannini presenta l'Italia e le sue ricchezze culturali e paesaggistiche, in modo assai diverso dalla tipica promozione turistica. Il video può essere visionato previamente a casa dagli studenti. Poi in classe si possono analizzare il modo in cui l'annuncio è strutturato e le caratteristiche originali che lo contraddistinguono: le impressioni suscitate sono messe in comune. Per la parte più creativa, è chiesto agli studenti di produrre un video, che pubblicizzi aspetti culturali italiani o del loro Paese/città. L'attività si conclude con interessanti confronti tra due lingue e culture affini come quella spagnola e quella italiana.

10. CONCLUSIONE

Sono partito nel mio articolo citando Bauman, uno dei più noti e influenti contemporanei, per sottolineare l'importanza di dare spazio ai valori umanistici nell'attività educativa professionale.

Infatti, a mio parere, è fondamentale formare giovani colti e tecnicamente preparati in grado di dare vita a un nuovo Umanesimo.

Dal momento che ieri come oggi l'Italia è esportatrice nel mondo di cultura umanistica, ritengo che la promozione di questi valori debba avvalersi di una divulgazione non solo cartacea, ma sempre più multimediale, capace di utilizzare le innumerevoli risorse delle nuove tecnologie.

Sono convinto che cultura italiana a tutto tondo non significhi solo classici, ma anche letteratura contemporanea, filosofia, storia, arte e tutti gli aspetti che rappresentano l'identità italiana, come film, musica o, anche se possono sembrare cultura di tono minore, la *canzone* e la cucina.

Tutto questo perchè è l'esperienza, a volte faticosa, ma sempre entusiasmante, che vivo nelle classi di italiano come LS a confermarmi come la trasmissione capillare e quotidiana dei valori umanistici è un modesto, ma significativo contributo per dare vita a un nuovo Umanesimo.

Credo che oggi esso (il nuovo umanesimo ndr) debba impiantarsi in una nuova visione dell'uomo che dissolva antiche barriere, antichi confini di razza, di religione, di visioni del mondo, di antichi sensi comuni. Esso può e deve nascere da un radicale riconoscimento della differenza e del suo valore – nella qual cosa consiste per altro uno degli insegnamenti più alti dell'umanesimo storico, cioè quello che si è affermato in Italia ed Europa tra Quattrocento e Cinquecento [...].

Oggi bisogna lavorare alla costruzione di una nuova umanità, della quale profonde e pure importanti differenze siano sostanza fondamentale, vincolo – religione avrebbe detto Machiavelli – nella quale tutti possono riconoscersi pur provenendo da storie e vicende diverse, talvolta in modo profondo (Ciliberto, 2017a).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni, P. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: Utet, De Agostini Scuola.
- Balboni, P. e Cardona, M. (2002). *Storia e testi di letteratura italiana per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Caon, F. e Serragiotto, G. (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue*. Novara: DeAgostini Scuola.
- Ciliberto, M. (2017a). *Il nuovo umanesimo*. Recuperato da <https://www.letture.org/il-nuovo-umanesimo-michele-ciliberto/> [Data di consultazione: 01/07/2018].
- Ciliberto, M. (2017b). *Il nuovo umanesimo*. Roma-Bari: Laterza.
- Dall' Armellina, R., Turolla, M. L. e Gori, G. (2005). *Giocare con la Fonetica*. Firenze: Alma.
- Guastalla, C. e Naddeo, C. M. (2010). *Domani I*. Firenze: Alma.
- Montanari, M. (2009). *Il riposo della polpetta e altre storie intorno al cibo*. Roma-Bari: Laterza.

- Peluffo, P. I nostri sette anni “in viaggio con Dante”. *In viaggio con Dante, Enciclopedia infinita*. Recuperato da <https://ladante.it/multimedia/in-viaggio-con-dante.html> [Data di consultazione: 05/06/2018].
- Trabucchi, R. (2006). Incerti, flessibili, ma soprattutto liquidi. *HR OnLine* n. 8 anno 2007. Recuperato da <http://www.aidp.it/riviste/articolo.php?id=1&ida=466&idn=72&idx=72-3>, ripreso da *Dirigente* (11), 2006 [Data di consultazione: 02/08/2017].
- Tosi, A. (2014). Le pubblicità per creare attività di pronuncia. *Bollettini Itals*, Anno 12, numero 52, febbraio 2014, supplemento rivista *EL.LE*, ISSN: 2280-6792, 35-52. Recuperato da <https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/tosi.pdf> [Data di consultazione: 10/09/2017].

SITOGRAFIA

- Beatrice. Il social network della lingua italiana*. Recuperato da <https://beatrice.ladante.it> [Data di consultazione: 20/04/2018].
- Caon, F. *Parole in viaggio*. Recuperato da <https://www.itals.it/materiali-didattici> [Data di consultazione: 18/05/2017].
- Concorso cinematografico *Come dentro uno specchio*. Recuperato da [http://ladante .it/comunicati-stampa-2/1823-concorso-cinematografico-come-dentro-uno-specchio-l-italia-vista-fuori-dall-italia.html](http://ladante.it/comunicati-stampa-2/1823-concorso-cinematografico-come-dentro-uno-specchio-l-italia-vista-fuori-dall-italia.html) [Data di consultazione: 17/10/2017].
- Decreto Legislativo n. 60. (13 aprile 2017). *Norme sulla promozione della cultura umanistica e valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali*. Recuperato da [http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20170517/decreto-legislativo-60-del-13-aprile-2017 -promozione-della-cultura-umanistica-e-valorizzazione-del-patrimonio-e-delle-produzioni-culturali.pdf](http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20170517/decreto-legislativo-60-del-13-aprile-2017-promozione-della-cultura-umanistica-e-valorizzazione-del-patrimonio-e-delle-produzioni-culturali.pdf) [Data di consultazione: 05/06/2018].
- In viaggio con Dante*. Recuperato da <https://ladante.it/multimedia/in-viaggio-con-dante.html> [Data di consultazione: 05/06/2018].
- Matdid-Scudit*. Recuperato da <http://www.scudit.net/mdindice.htm> [Data di consultazione: 25/03/2018].
- Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo. Palazzo Chigi. (14 settembre 2015). *Campagna Italia/Viaggia nella bellezza*. Recuperato da [https:// www.youtube.com/watch?v=USc4L1KnSYQ](https://www.youtube.com/watch?v=USc4L1KnSYQ) [Data di consultazione: 16/09/2017].

Padlet Recuperato da <https://es.padlet.com/> [Data di consultazione: 23/05/2018].

Portale *Canzone italiana 1900/2000*. Recuperato da <http://www.canzoneitaliana.it/> [Data di consultazione: 21/04/2018].

Premio *Dove il sì suona 2017*. Recuperato da <http://ladante.it/in-primo-piano/1642-premio-dove-il-si-suona-2017.html> [Data di consultazione: 10/02/2018].

Presidenza del Consiglio dei Ministri e Ministero per i Beni Culturali e Ambientali. *Spot "Beni Culturali"*. Fiocchi, B. 29/04/2009. Recuperato da <https://www.youtube.com/watch?v=zVuME5OjwMw> [Data di consultazione: 19/12/2017].

CINE, LITERATURA Y HUMANISMO:
ESTADOS UNIDOS E ITALIA, 1932-1950
CINEMA, LITERATURE AND HUMANISM:
UNITED STATES AND ITALY, 1932-1950

Alberto LENA
Universidad Isabel I

Resumen

En este trabajo se explora la compleja e intensa relación cultural que se establece entre Italia y Estados Unidos a finales de los años cuarenta. Se analiza cómo la Italia de posguerra, que aparece en las pantallas cinematográficas, se convierte en modelo de un nuevo humanismo y de democracia para el cine de Hollywood y para la crítica de la época. Se analizan las obras de John Huston y Henry King relacionadas con Italia, y cómo fue acogida la obra de Roberto Rossellini en los Estados Unidos.

Palabras clave: Neorrealismo, Italia siglo XX, cine de Hollywood, estudios comparativos.

Abstract

This work explores the somewhat complex and intense relationship between Italy and USA from the 1940s onwards placing emphasis upon how the cinematic representation of post-war Italy becomes a paradigm of humanism and democracy for Hollywood films and American critics. This study analyzes the representation of Italy appearing in some films of John Huston and Henry King, as well as the critical reception in USA of Roberto Rossellini's work.

Keywords: Italian Neorealism, 1940s Italian history, Hollywood cinema, comparative studies.

1. ESTADOS UNIDOS E ITALIA ANTES Y DURANTE LA GUERRA

Cuando las tropas norteamericanas invaden Sicilia, el 10 de julio de 1943, se inicia también una compleja relación cinematográfica entre los Estados Unidos e Italia que durará más

de dos décadas. Ya en los años treinta, se había comenzado a traducir la obra de William Faulkner, John Dos Passos o John Steinbeck. Ahora se traduce también a Ernest Hemingway, cuya obra había sido prohibida por el fascismo (Cirino, 2014: 31). Las nuevas generaciones de escritores italianos se sienten muy atraídas tanto por el cine como por la literatura norteamericana. Por otra parte, a finales de los años cuarenta, el cine italiano despierta la admiración de una gran parte de la crítica norteamericana. Aunque algunos intelectuales italianos, como Cesare Pavese, muestran su recelo ante la cultura norteamericana, lo cierto es, en esos años, que se establece un diálogo fructífero entre ambas culturas (Pavese, 1951: 196).

Pero para comprender mejor la relación entre ambos pueblos deberemos antes retroceder una década, a principios de los años treinta. En ese momento, Mussolini era admirado y temido, a la vez, por una parte muy importante de la opinión pública norteamericana. Teniendo en cuenta su influjo, el cine de Hollywood trató de acercarse a lo que había sucedido en Italia durante la Primera Guerra Mundial. La adaptación de la novela de Hemingway, *A Farewell to Arms* (*Adiós a las armas*, Frank Borzage, 1933) estuvo rodeada por una enorme controversia internacional (Cirino, 2004: 41-43). Aunque el film no llegó a estrenarse en Italia, los estudios Paramount cedieron ante la presión del gobierno italiano que evitó que se mencionara en esa obra una palabra tabú para el régimen de Mussolini: Caporetto. La obra de Borzage, aunque muestra de manera expresionista los efectos del desastre en la población y en los oficiales italianos, logra sin embargo resaltar el heroísmo de los soldados italianos, su profesionalidad, su enorme sacrificio. El pueblo italiano que derrota al ejército austrohúngaro en Vittorio Veneto merece la misma consideración que el pueblo francés que derrota a los alemanes en el Marne.

Sin embargo, la adaptación de Benjamin Glazer y Oliver H. P. Garret, no puede evitar un retrato muy estereotipado de los oficiales italianos que se perpetuará en otros *films* y en otros géneros de Hollywood. Aunque los oficiales italianos sean profesionales y competentes, hay en ellos un elemento sensual, irracional, una cierta actitud caprichosa que los separa de la moral y la profesionalidad del oficial anglosajón, como se refleja en *The*

Dawn Patrol (*La patrulla del amanecer*, Howard Hawks, 1930). Además, el pueblo italiano parece aún anclado en el siglo XIX, su música, su atuendo, sus gestos, evocan un retrato romántico y pintoresco de ese país que no se corresponde con la representación de la Primera Guerra en Gran Bretaña o de Francia en el cine de Hollywood. La modernidad no ha llegado completamente a Italia, a pesar del omnipotente control del estado moderno sobre los individuos, tal y como se plasma en *A Farewell To Arms* o *The White Sister* (*La hermana blanca*, Victor Fleming, 1933).

En otras obras de los años treinta, como *The Affairs of Cellini* (Gregory La Cava, 1934) o *The Adventures of Marco Polo* (*Las aventuras de Marco Polo*, John Ford y Archie Mayo, 1938), o en *A Night at the Opera* (*Una noche en la ópera*, Sam Wood, 1936), Italia aparece retratada como un país exótico, sigue siendo el país del *gran tour*, al que se contempla con cierto romanticismo, a pesar de que la propaganda del Fascismo trata de mostrar el país al mundo como paradigma de la modernidad. Aparece también un país caótico, en el que los hombres y las mujeres se dejan dominar por la sensualidad y carecen de principios morales. Es un país cinematográfico en el que la cultura protestante anglosajona proyecta una idea de superioridad moral, que se había comenzado a construir a finales del siglo XIX, cuando los norteamericanos asociaban a Italia con la decadencia y lo juzgaban un país con una clase alta refinada y sofisticada, pero en general como un país inmaduro para la democracia. Pensemos en la representación del italiano en las obras de Henry James, sobre todo, en el personaje del príncipe romano Amerigo en *The Golden Bowl* (*La copa dorada*, 1904).

Idiots Delight (*Placer de tontos*, Clarence Brown, 1939) fue sin duda el primer film de Hollywood en el que se comienza a tomar en serio lo que supone la llegada de Mussolini al poder para la paz internacional. En la obra de teatro original de Robert E. Sherwood, un grupo de artistas norteamericanos se queda atrapado en un hotel de los Alpes italianos mientras estalla una guerra entre la Italia fascista y Francia. Las presiones del gobierno italiano fueron tales que en la adaptación de la película, el lugar se transforma en un país imaginario de la cordillera alpina (Guiralt, 2017). Sin embargo, el ambiente, los personajes, y el clima, son inconfundiblemente del norte de Italia y reflejan las tensiones

políticas, étnicas y territoriales de Trento y el Alto Adige tras la Primera Guerra Mundial (Thompson, 2009: 427).

Sin embargo, a pesar de la complejidad política del film, Hollywood es incapaz de retratar a los italianos sin recurrir a los estereotipos. Los oficiales italianos son seres sensuales, amables, exóticos y no exentos de cierta humanidad. A pesar del horror de la guerra, el paisaje italiano no deja de ser pintoresco y caótico. Además, tanto la obra de teatro como la película subrayan que el verdadero peligro para la paz mundial, no es tanto Mussolini, sino los beneficios económicos que se derivan de la producción de armamento. La opinión pública de los Estados Unidos se había desencantado de la Primera Guerra Mundial en los años veinte, precisamente porque habían analizado el conflicto como una excusa para que ciertos magnates como Carnegie se enriquecieran con la fabricación de armas. A pesar de su ataque a Mussolini, en *Idiots Delight* hay muchos elementos que afirman la voluntad aislacionista de los Estados Unidos, lo que está sucediendo en Europa es ante todo un conflicto de los propios europeos, y lo mejor es que los americanos no se inmiscuyan.

A pesar del contenido antifascista de la obra de Clarence Brown, hay que tener en cuenta que el film se estrena en un momento marcado por un fuerte aislacionismo; y es un reflejo de la división ideológica existente en Hollywood en esos momentos, en la que productores como Hall Roach muestran su adhesión a Mussolini, o consideran al Fascismo como un simple mal pasajero, mientras que muchos intelectuales de Hollywood detestan abiertamente al dictador. La invasión de Etiopía por las tropas italianas había puesto de manifiesto, a una parte de la opinión pública norteamericana, que Mussolini no era simplemente un líder anticomunista, sino un peligro para la paz mundial (Doherty, 2013: 132-134).

La entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial a partir del 8 de diciembre de 1941 no alteró de manera significativa la representación del italiano en el cine de Hollywood, a pesar de ser ahora un enemigo militar. Para la administración de Franklin Delano Roosevelt, Japón era el gran enemigo que se debía combatir en ese momento, era un pueblo agresor. La administración, sin embargo, recalca desde el primer momento que la guerra no es contra el pueblo alemán ni contra el

italiano, sino contra el fascismo y el nazismo, a los que hay que destruir. A pesar de eso, la percepción que se tiene del destino final de Alemania no es la misma que la de Italia. A partir de 1942, el gobierno norteamericano se da cuenta de que no basta con destruir al nazismo, hay que acabar para siempre con el legado militarista prusiano para construir una nueva Alemania tras la guerra, es decir, romper con la historia de ese país. En cambio, el fascismo se considera algo ajeno a la historia de Italia. Erradicar el fascismo significa devolver a Italia su verdadera identidad, devolverla a la historia (Koppes y Black, 1990: 283).

La primera película de Hollywood tras la llegada de las tropas a Sicilia, *A Bell For Adano* (*La campana de la libertad*, Henry King, 1945), es un reflejo fiel de esa mentalidad. Tras la derrota del fascismo, el mayor Victor P. Joppolo debe educar democráticamente al pueblo siciliano, aceptando su propia historia y costumbres. La obra de Henry King producida en 1945 muestra un pueblo italiano indiferente a la política y a la guerra, un pueblo oportunista, pero no irracional, que se afana por sobrevivir tras el desastre de la contienda. Tanto los americanos, como los fascistas, no son más que un episodio en la historia de Sicilia, un lugar que ha visto una serie interminable de invasiones a lo largo de muchos siglos. La tarea de los norteamericanos es la de introducir hábitos democráticos en la población, ayudar a la recuperación económica de la región, y aceptar la complejidad ideológica de Sicilia en la que mafiosos, exfascistas sin graves delitos de sangre, partisanos, y gente corriente, deben convivir y construir un nuevo país como si nada hubiese pasado realmente. La macropolítica debe adaptarse a la micropolítica para poder triunfar en un contexto así.

En 1945 aparecen en las pantallas estadounidenses, dos importantes obras que analizan el paisaje italiano desde dos puntos de vista diferentes. La primera es *San Pietro* (1945, John Huston), film en el que se retrata la desolación de un pueblo italiano, San Pietro, al noroeste de Caserta, en la Campaña, tras los duros combates entablados entre los aliados y los alemanes del 8 al 17 de diciembre de 1943. Huston será acusado de pacifista por muchos militares norteamericanos a los que llenaron de perplejidad las imágenes del film. Para Huston, la destrucción del pueblo de San Pietro y de los alrededores, significa el fin

de un orden milenario. La guerra es mucho más que la simple derrota del nazismo, significa el comienzo de una nueva dimensión histórica, llena de incertidumbre y de horror, en la que gradualmente se pierden los vínculos que unen a los seres humanos con su propia historia. Ya nada será igual en el mundo tras la guerra: es el fin de un orden; el paisaje italiano masacrado por los bombardeos representa una metáfora de ese cambio radical.

El otro film, *The Story of G. I. Joe (Todos somos seres humanos*, William Wellman, 1945) muestra la desolación del paisaje italiano durante los largos enfrentamientos anteriores a la conquista de Cassino. Está construido a partir de las crónicas del periodista Ernie Pyle. El paisaje italiano sirve como trasfondo a la regeneración moral de las tropas norteamericanas. Es una Italia sin prácticamente italianos. La guerra significa el sacrificio de una generación que se afirma a sí misma a través de la violencia y el dolor, algo que, como señala Richard Slotkin, se trata de una tradición norteamericana que se remonta al puritanismo: la guerra como experiencia interna, un rito de paso que conduce a la madurez (Slotkin, 2000).

2. ESTADOS UNIDOS E ITALIA TRAS LA GUERRA

Ante esta Italia sin italianos, o ante una visión pasiva y meramente oportunista del pueblo italiano que ha mostrado el cine de Hollywood en los años cuarenta, se rebelan *Roma città aperta (Roma, ciudad abierta*, 1945) y *Paisà (Camarada*, 1946), ambas de Roberto Rossellini. Estos films, que comienzan a proyectarse en Nueva York a partir de la primavera de 1946, alteran de manera radical la visión que tienen los norteamericanos de la ocupación de Italia. Rossellini muestra que el pueblo italiano, lejos de ser meramente pasivo e indiferente, es un pueblo unido y políticamente comprometido contra el fascismo, lo que despertará las sospechas de críticos como James Farrell o James Agee que consideraran *Roma città aperta* como mera propaganda comunista, al margen de sus valores humanos (Agee, 2000: 230). Sin embargo, la mayoría de los críticos ensalzan a Anna Magnani. Su interpretación, lejos de encarnar la Italia melodramática y artificial, es una muestra natural del dolor y de la desesperación

(Balio, 2010: 40-41). *Paisà* muestra, además, que tras la victoria de las tropas norteamericanas, Italia se halla sumida en un inmenso caos. La liberación no ha sido el fin de la guerra, muchas mujeres tienen que prostituirse para sobrevivir, y las tropas norteamericanas no son plenamente conscientes del sacrificio realizado por el pueblo italiano. La Italia pintoresca es ahora una Italia vacía y desolada, que necesita de la colaboración de los aliados para poder ser reconstruida. Italia muestra a los americanos una nueva estética, carente de artificios, en la que se muestra con enorme espontaneidad la realidad más inmediata y el dolor humano.

Entre tanto, en 1946, Fritz Lang se adentra también en el paisaje italiano con su obra *Cloak and Dagger* (*Clandestino y caballero*, Fritz Lang, 1946), una reflexión sobre cuál va a ser el futuro de la humanidad tras la bomba atómica. Un científico norteamericano se adentra en el territorio italiano en busca de una información secreta relativa a la fabricación de dicha bomba. Para obtener esta información secreta, necesitará de la colaboración de un científico italiano chantajeado por los fascistas. Gracias a la ayuda de los partisanos, el espía norteamericano logrará realizar parcialmente su misión. Lang retrata a los partisanos como hombres y mujeres heroicos, destruidos psicológicamente por la guerra, pero dispuestos al sacrificio individual por devolver la democracia a Italia. Aunque la obra no deja a un lado los estereotipos, y la sensualidad está presente en la representación de los italianos así como cierto costumbrismo melodramático, el film subraya la capacidad de los partisanos para hacer trascender todo tipo de estereotipo natural. Destaca su entrega, profesionalidad, mientras que los fascistas son decadentes y corruptos. Como en *A Bell for Adamo*, *Cloak and Dagger* analiza por qué el Fascismo, aunque siendo ajeno a la historia italiana, ha tenido tanto poder. Ambas obras llegan a la conclusión de que al atacar a la familia italiana, aquello que valoran en mayor medida los italianos, el fascismo logró paralizar a una parte muy importante de la población italiana.

Lang muestra una Italia pintoresca, con música en las calles, vagabundos, niños y mujeres sacados de guías turísticas del siglo XIX. Sin embargo, como ya había hecho con la Inglaterra retratada en *Man Hunt* (*El hombre atrapado*, 1941) Lang transforma esa Italia

pintoresca en un lugar siniestro. El miedo y el hambre se han apoderado de todos los italianos. Italia es un país en ruinas y un extraño vacío parece haberse adueñado de todo. El fascismo ha destruido a Italia como símbolo de la cultura y el romanticismo.

Entre 1947 y 1950 surge una nueva Italia que comienza a recuperarse de las heridas de la guerra. La guerra civil en Grecia hace que los Estados Unidos se den cuenta de que es vital para sus intereses geopolíticos en el Mediterráneo, una Italia democrática, hasta cierto punto plural, pero dominada por la Democracia Cristiana, y que sin la prosperidad económica de los italianos todo esto no será posible. Del diálogo entre la derecha y la izquierda, a pesar de todas las tensiones políticas, irá surgiendo un nuevo país. El cine de Hollywood vuelve a mirar a la Italia contemporánea con *Captain Carey, USA* (*Capitán Carey*, Mitchell Leisen, 1950).

Como en *Paisà*, en *Captain Carey* se hace hincapié en el sacrificio del pueblo italiano durante la guerra, cómo muchos miembros de la resistencia fueron sacrificados de manera violenta por las tropas alemanas, y cómo dicho sacrificio fue fundamental para el triunfo de las tropas aliadas. El capitán Carey regresa a Novara, en Lombardía, a saldar una deuda pendiente con el pasado, quiere saber quién le había delatado. La investigación del capitán Carey sacará a la luz todas las contradicciones de una Italia que se prepara para las primeras elecciones democráticas tras el fascismo. Este film muestra todo el resentimiento existente entre las clases italianas, un resentimiento que aún no ha borrado la victoria. Los antiguos colaboradores del nazismo aspiran a ser elegidos por el pueblo, aspiran a que nada cambie realmente.

Sin embargo, la revolución como solución al resentimiento político aparece sutilmente retratada de forma irracional, toda una invitación al caos y a la injusticia. El film muestra que hay que buscar un equilibrio entre el deseo del pueblo por una Italia más justa y los derechos de las clases altas. Es importante la justicia, es importante también la verdad, pero ambas tienen sus límites si conducen a la revolución. La guerra solo se puede superar si se acepta que ciertas verdades deben permanecer ocultas para siempre.

Compuesta por Ray Evans y Jay Linvinston, *Mona Lisa*, la canción que usan como contraseña los partisanos en *Capitain Carey*, se transformará paradójicamente en los años cuarenta en una evocación de la Italia romántica imaginada por los norteamericanos.

Tras el plan Marshall, surgirá una nueva Italia y una nueva Europa que ya no interesará a los espectadores de Hollywood. Será tan solo una Italia contemplada solo desde el punto de vista del turista accidental, una Italia que no tendrá casi nada que ver con la Italia real que aparece reflejada en obras como *Roman Holliday* (*Vacaciones en Roma*, William Wyler, 1953). A pesar de esto, volver a contemplar los films de 1940, en los que Hollywood trató de dialogar con la Italia contemporánea desde sus limitaciones y sin ser completamente capaz de renunciar a los estereotipos, nos ayuda a comprender la importancia de Italia en los Estados Unidos y nos ayuda a comprender mejor el profundo alcance de los efectos ideológicos de la Guerra Fría que llega hasta nuestros días.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agee, J. (1963). *James Agee on Film: Criticism and Comment on the Movies*. Nueva York: Random House.
- Balio, T. (2010). *The Foreign Film Renaissance on American Screens, 1946-1973*. Madison, Wisconsin: Wisconsin University Press.
- Cirino, M. (2014). The Nasty Mess: Hemingway, Italian Fascism, and the *New Review* Controversy of 1932. *Hemingway Review* 33 (2), 30-47.
- Doherty, T. P. (2013). *Hollywood and Hitler, 1933-1939*. Nueva York: Columbia University Press.
- Guiralt, C. (2017). *Clarence Brown*. Madrid: Cátedra.
- Koppes, C. R. y Black, G. D. (1990). *Hollywood Goes to War: How Politics, Profits and Propaganda Shaped World War II Movies*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Pavese, C. (1951). *La letteratura americana e altri saggi*. Turín: Einaudi.
- Slotkin, R. (2000). *Regeneration Through Violence: The Mythology of the American Frontier, 1600-1850*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Thompson, M. (1997). *The white war: life and death on the Italian front: 1915-1919*. Londres: Faber & Faber.
- Vidal, G. (1996). *Palimpsest: a Memoir*. Londres: Abacus.

CAUSATIVIDAD Y ANTICAUSATIVIDAD.
OBSERVACIONES SOBRE LA DIÁTESIS
EN PERSPECTIVA COMPARADA
CAUSATIVITY AND ANTICAUSATIVITY.
OBSERVATIONS ON THE DIATHESIS
IN COMPARATIVE PERSPECTIVE

Arturo LÓPEZ MARTÍNEZ
Universidad de Salamanca

Resumen

La diátesis es uno de los aspectos de la gramática en que más se diferencian las lenguas entre sí, incluso dentro del ámbito romance. Por ello, no resulta extraño que los estudios hayan bautizado los fenómenos diatéticos con terminología diversa. El objetivo del presente artículo es recoger distintas perspectivas de estudio de estos fenómenos en italiano y español para hallar puntos comunes y divergencias en una de las cuestiones más controvertidas de la evolución de las lenguas romances.

Palabras clave: diátesis, causativo, anticausativo, transitividad.

Abstract

The diathesis is one of the aspects of grammar in which languages evidence their biggest differences, including romance languages. For this reason, it is no surprise that studies have given different terminology to diathetic phenomena. The purpose of the present article is scouring different perspectives of the study of these phenomena in Italian and Spanish in order to find common points and divergences in one of the most controversial questions of romance languages' evolution.

Keywords: diathesis, causative, anticausative, transitivity.

1. INTRODUCCIÓN

Las lenguas romances constituyen un grupo de relativa heterogeneidad, que contrasta con la aparente homogeneidad de su lengua madre; dicha homogeneidad, forjada en la norma canónica literaria, se ha madurado en un largo proceso de depuración lingüística que inició con la labor humanista por recuperar el latín clásico. Aunque ya se ha demostrado que la lengua latina – como cualquier otra lengua – estuvo sometida a variación sistemática, la visión unitaria y estática que sobre esta impuso la tradición ha repercutido en los estudios de lingüística románica, de modo que las convenciones y la terminología tradicionales de la gramática latina se han aplicado a los fenómenos gramaticales de las lenguas neolatinas, incluso a innovaciones o variaciones posteriores. Esto explica la existencia de ámbitos confusos y polémicos en las gramáticas romances, entre los cuales la diátesis y la voz gramatical.

En este ámbito, conviene rechazar la tradicional perspectiva onomasiológica (del concepto a la forma), que afirma la relación biunívoca entre *forma* y *función*, fruto de la oposición de las dos voces latinas – las formas *amat* como voz activa y *amatur* como voz pasiva –, que ha llevado, por ejemplo, a la negación de la voz media tanto en latín como en sus lenguas hijas; adoptaremos, en cambio, una perspectiva semasiológica (de la forma al concepto), que demuestra el valor polifuncional de estas estructuras morfológicas dependiendo del contexto.

Así, el objetivo del presente trabajo será la revisión bibliográfica de diversas propuestas de teorización acerca de la diátesis. Tras una delimitación general de los conceptos fundamentales entorno a la cuestión de la diátesis, pasaremos al análisis de los fenómenos que engloba, primero del español y después del italiano.

2. DIÁTESIS: CAUSATIVIDAD Y ANTICAUSATIVIDAD

Aunque tradicionalmente se han identificado los términos de *diátesis* y de *voz* como sinónimos, lo cierto es que designan fenómenos lingüísticos distintos, tal y como recoge la definición del manual de la NGL (§41.1.1a):

Recibe el nombre de DIÁTESIS cada una de las estructuras gramaticales que permiten expresar los argumentos de un verbo y presentarlos de maneras diversas [...]. Se denominan VOCES las manifestaciones morfológicas y sintácticas de la diátesis, en particular las que la expresan a través de determinadas formas de la flexión verbal. Se distinguen tradicionalmente la VOZ ACTIVA, que vincula las funciones de sujeto y agente [...], y la VOZ PASIVA, que relaciona las de sujeto y paciente. En la voz media del griego y de otras lenguas el sujeto corresponde al participante que experimenta un proceso que no trasciende a otra entidad. El término VOZ MEDIA se ha aplicado también a las lenguas románicas, incluido el español (RAE, 2009: 774).

Ambos fenómenos están relacionados: la *diátesis* (plano sintáctico-semántico) determina la *voz* (plano morfosintáctico), reflejo a su vez de la diátesis en la flexión verbal. Al margen del debate de la existencia de las tres voces tradicionales en las lenguas romances¹, podemos afirmar sin lugar a dudas la existencia de las tres diátesis respectivas. Sintácticamente, estas responden a una cuestión de transitividad – o intransitividad – de los verbos, dependiendo del número de argumentos o actantes² que presentan; constituyen estadios de una gradación de mayor a menor transitividad de los verbos, como podemos observar en la *fig. 1* (*ap.* García-Miguel, 2003):

+ TRANSITIVIDAD	>	Diátesis activa	>	Diátesis pasiva	>	- TRANSITIVIDAD
						Diátesis media

Figura 1: Gradación de transitividad

Podemos hablar de dos diátesis transitivas – activa y pasiva –, que presentan entre sus actantes un agente y un paciente³; frente a ellas, la diátesis media, intransitiva, presenta una acción verbal que nace y concluye en el sujeto, de modo que agente y paciente se identifican en una sola valencia, el experimentante. Remplazar la

¹ No entramos en el debate de la existencia de las voces tradicionales en ámbito romance, donde ni la voz media ni la pasiva poseen flexión morfológica propia, aunque no se cuestiona la existencia de la pasiva.

² En base al número de *valencias* o *argumentos* se habla de verbos cero-argumentales, monoargumentales, biargumentales o triargumentales; cada *argumento* posee un *rol temático*, que es la función actancial del argumento en la situación codificada: agente, tema, destinatario, paciente, experimentador (cfr. Simone, 2010).

³ Pero en la pasiva el agente se defocaliza, en un proceso de inagentificación.

tradicional distinción tripartita por esta oposición conlleva también a cuestionar los criterios tradicionales de distinción de las diátesis, de *actividad* y *afección*, que sitúan a la diátesis media como un estadio intermedio entre la activa y la pasiva, con rasgos de ambos. A este respecto, Galán Sánchez (1986), en un estudio sobre la diátesis y voz en latín, propone los criterios de: a) “dirección” del proceso verbal, por el cual la diátesis media expresa “introversión”, frente a las diátesis activa y pasiva, donde la acción se proyecta fuera del agente, expresando “extraversión”; y b) “origen” del proceso, que contrasta el agente externo al sujeto de la diátesis pasiva frente al agente sujeto de las diátesis activa y media. Con estas premisas, Sánchez concluye que la diátesis y la voz en ámbito románico – y en latín – es una cuestión de *markedness*, siendo “la voz activa es el término neutro del sistema de voces latino, y, como tal, es capaz de cubrir las tres diátesis” (1986: 123).

Frente a las diátesis hasta ahora afrontadas, que podríamos denominar *primarias*, existen otras diátesis, *secundarias*, en cuanto dependientes de ellas. Entramos así en el ámbito de la causatividad y anticausatividad, que implican la incorporación del elemento *causa* en el círculo de actantes de la oración: en la diátesis causativa, expresar causa implica escindir el agente en dos actantes: un *instigador* o *iniciador*, que da la orden de inicio del proceso verbal; y un *ejecutor*, que realiza la acción tras la orden del *instigador*. Existe, pues, una relación jerárquica entre *instigador* y *ejecutor*, donde el primero tiene autoridad y prioridad temporal sobre el segundo. Por su parte, en la diátesis anticausativa el causante, sin ser anulado, queda defocalizado, desplazado del cuadro actancial, como vemos en (1):

- (1) a. {El agua} encoge la ropa. (= “hace que la ropa encoja”)
 b. La ropa encoge {por causa del agua}.

En (1.a) el causante es un actante de la oración, con el rol temático de instigador y la función sintáctica de sujeto; en (1.b), en cambio, el causante es desplazado fuera del círculo de actantes, con la función sintáctica de complemento de causa.

Las lenguas romances no marcan morfológicamente las diátesis secundarias; presentan escasos morfemas de voz, pero altamente polifuncionales. Como sucede con la voz pasiva y media, en la expresión de la causatividad y anticausatividad la

familia románica ha optado por mecanismos ajenos a la flexión morfológica, compatibles con las tres diátesis primarias, como muestran los siguientes ejemplos (*ap.* Moreno Cabrera, 1984), donde (2.a), (3.a) y (4.a) pertenecen a la diátesis causativa, frente a sus respectivos pares, de la diátesis anticausativa:

- (2) a. La crisis económica *aumenta* el paro.
b. El paro *aumenta* por la crisis económica. (activa)
- (3) a. La crisis económica *agrava* el paro.
b. El paro *se agrava* por la crisis económica. (media)
- (4) a. La crisis económica *modera* el paro.
b. El paro *es moderado* por la crisis económica. (pasiva)

La reducción de valencia que opone la diátesis anticausativa a la causativa es un fenómeno bautizado por Perlmutter como *unaccusative hypothesis*, mediante el cual algunos verbos, cuando se presentan sin sujeto y con un objeto, hacen que el objeto sea promovido a la categoría de sujeto. Tal fenómeno queda marcado morfosintácticamente en italiano: en los tiempos compuestos, al igual que los verbos intransitivos, los verbos causativos exigen el auxiliar *essere* como se muestra en (5):

- (5) a. La crisi economica ha aumentato la disoccupazione.
a'. La disoccupazione è aumentata con la crisi economica.

Volveremos a este aspecto en las secciones sucesivas, analizando en profundidad las particularidades y restricciones de las diátesis causativa y anticausativa en español e italiano.

3. LA EXPRESIÓN DIATÉTICA EN ESPAÑOL

Tradicionalmente, y no sin polémica, el tema de la diátesis en las gramáticas españolas se ha afrontado de forma primaria y atómica, y en relación con las construcciones pronominales, cosa que se entiende porque la sutil diferencia de funciones de la voz *amatur* ya en la latinidad tardía causaba problemas de confusión entre los hablantes, y por ello se recurrió al clítico *se*, para marcar la diátesis media frente a la pasiva (Galán Sánchez, 1986: 125). Varios motivos hacen de este fenómeno gramatical un aspecto controvertido: por su naturaleza, es un fenómeno poco estructural, pero, además, presenta grandes diferencias de uso según las

variantes diatópicas y diastráticas, lo cual ha dificultado cualquier intento de teorización.

Siguiendo la idea de una gradación de la transitividad, Azpiazu Torres (2004: 12) propone una escala gradual de los valores diatópicos del clítico en español, recorriendo los diversos estadios del sujeto gramatical, desde la agentividad a la inexistencia, pasando por los valores medios y pasivos:

SUJETO ANIMADO	1. Reflexivo	<i>El fraile se inculpó en el juicio</i>	S = agente = paciente	Estrutura trans. + TRANS.	+ ARGUMENTO INTERNO - ARGUMENTO INTERNO
	2. Causativo	<i>Voy a cortarme el pelo</i>	S = paciente ≠ agente (?)		
	3. Agentivo intransitivo	<i>Se refiere a ti</i>	S = Agente (no paciente)		
	4. Media anímica	<i>Me estoy mareando</i>	S = Exp. animado		
	5. Media dinámica	<i>Nos salimos de la carretera</i>	S = Agente exp. animado	Estrutura intrans. - TRANS.	
SUJETO INANIMADO	6. Media incoativa	<i>Este tejido se estropea enseguida</i>	S = Exp. inanimado		
	7. Agentiva indefinida	<i>Se quemó el bosque para acabar con la plaga</i>	S = paciente ≠ Agente animado y desconocido		
NO SUJETO	8. Impersonal	<i>No se sabe nada nuevo</i>	S = ∅ Agente animado y desconocido	Estr. trans. / intrans.	

Figura 2: Escala de los valores del se en español

Esta escala de valores representa una curva gradual donde la transitividad se reduce en los tipos centrales, pero aumenta en los extremos. Pero la reducción del argumento interno actúa morfológicamente sobre el clítico, haciéndolo invariable (cfr. tipos 6 a 8), dando coherencia a la definición del mismo como “afijo verbal de persona que expresa una concordancia objetiva” Mendikoetxea (1999: 1651). No obstante, el apoyo en el clítico no es solo uno de los diversos mecanismos a los que recurre el español en la expresión de las diátesis secundarias.

3.1. MECANISMOS LÉXICOS

El manual de la NGLE (§41.3) denomina *inacusativos* o *semideponentes* a los verbos que “expresan generalmente procesos de presencia, aparición o acaecimiento, pero también de

cambio de estado”, como *caer*, *salir* o *morir*. Estos verbos poseen equivalentes causativos:

- (6) a. caer → hacer caer = tirar
 b. salir → hacer salir = sacar
 c. morir → hacer morir = matar

Por consiguiente, los verbos causativos son aquellos que admiten una paráfrasis con *hacer* + adjetivo, o *hacer* + verbo (*ibid.*: §8.3.2a; §34.6.2); son verbos que suelen crearse por derivación, empleando sufijos muy productivos en español:

- (7) a. mejorar → hacer mejor
 b. secar → hacer que quede seco
 c. sacar → hacer salir

Los verbos causativos e inacusativos se distinguen mediante la ya mencionada *unaccusative hypothesis* de Perlmutter⁴, pero ambos tipos son susceptibles por igual de adquirir – o reforzar – su valor intransitivo mediante el apoyo del clítico (cfr. *fig. 2, tipos 4 & 6*): “Alegré el día a mis amigos” vs. “Me alegré de volver a casa”. Además, ciertos verbos, con el clítico, denotan involuntariedad (cfr. *fig. 2, tipo 5*): “Salimos de la carretera” vs. “Nos salimos de la carretera”. Otras posibilidades son muy frecuentes en registros coloquiales (*matarse* por *morir*) o variedades geográficas (*sacarse* por *salir* en México).

3.2. APOYO EN CLÍTICOS

Como ya se ha dicho, en español y demás lenguas romances se recurre al clítico para reducir la transitividad de los verbos. En dichos casos el clítico adquiere valores que Azpiazu Torres llama “medios”, pero que, en realidad, son anticausativos⁵: la intransitividad es un rasgo que acomuna las diátesis media y anticausativa, pero una diferencia fundamental las distingue: en la diátesis anticausativa un agente-ejecutor actúa motivado por una causa externa, mientras el agente medio efectúa todo el

⁴ De acuerdo con Moreno Cabrera (1984: 35-36), los verbos inacusativos, para expresar causatividad, necesitan la perífrasis causativa (“Ana viene por el profesor” = “El profesor hace venir a Ana”), a diferencia de los verbos causativos (“Ana mejora por el profesor” = El profesor mejora a Ana”).

⁵ Recordemos que las diátesis secundarias se pueden manifestar bajo la forma de las diátesis primarias.

proceso interiormente, sin necesidad de un causante instigador. No podemos negar la proximidad de ambas diátesis, pero tampoco afirmar su equivalencia plena.

Al margen de estas estructuras, el apoyo en clíticos puede denotar posesión, además de actuar como intransitivador⁶.

3.3. CONSTRUCCIONES PERIFRÁSTICAS

Este es probablemente el mecanismo más llamativo en la expresión de la causatividad en ámbito romance. A su respecto, Simone (2010), recoge las premisas más importantes a tener en cuenta: a) la perífrasis causativa en las lenguas romances surgió con seguridad en la latinidad tardía⁷, con el giro *iubēre/facēre + ut + subjuntivo*; b) en español, la perífrasis causativa posee tres grados: uno neutral (*hacer + infinitivo*), uno débil o de permiso (*dejar + infinitivo*) y uno grado máximo (*mandar/ordenar + infinitivo*), que es el más frecuente⁸; c) frente al italiano, francés o catalán, que son lenguas “a forte orientamento causativo”, el español, como el portugués, presenta restricciones de uso (RAE, 2010: §34.6.2): la perífrasis no admite el infinitivo negado (**Me hicieron no entrar en el pub*) ni los tiempos compuestos en el verbo auxiliado (**Me hicieron haber entrado en el pub*).

Es particular el cuadro actancial de la perífrasis causativa en oraciones impersonales de tercera persona del plural, pues en ellas recae todo el énfasis en el sujeto ejecutor:

(8) Me hicieron sentarme hasta que llegó mi turno.

Estas oraciones, pese a la impersonalidad sintáctica, denotan semánticamente un instigador latente, defocalizado mediante el clítico. Podemos definir estas frases como *construcciones de causante indefinido* (CCI), un estadio intermedio entre la construcción causativa y la anticausativa.

Además de la CCI, la combinación de la perífrasis con el clítico permite expresar otros grados de causatividad: en frases

⁶ “*Juan se torció el tobillo*” = “*su propio tobillo*”.

⁷ La causatividad en el latín tardío se codificaba también con mecanismos léxicos, siendo *interficēre* la solución más recurrente.

⁸ Con los auxiliares *hacer* y *dejar* es más frecuente la subordinada *que + subjuntivo*: “*He dejado llegar a mis hijos cuando quisieran*” vs. “*He dejado que mis hijos llegaran cuando quisieran*”.

como “*voy a cortarme el pelo*”⁹, encontramos el siguiente cuadro actancial: un instigador ordena a un ejecutor no expreso la realización de un proceso verbal que retorna al mismo instigador, convirtiéndolo al mismo tiempo en paciente, en cuanto beneficiario de la acción que él mismo inicia. Lo vemos más claramente con otro ejemplo:

- (9) a. El padre hizo recitar un poema a sus hijos.
b. El padre se hizo recitar un poema (por sus hijos).

Este tipo de frases, bautizadas “autocausativas” (Berretta, 1998), se aproximan semánticamente a la diátesis pasiva porque: 1) la expresión del ejecutor implica el uso de la preposición *por* y no *a*, como es típico en el complemento agente de las frases pasivas; 2) como ya se ha dicho, el sujeto gramatical es al mismo tiempo instigador y paciente. Del mismo modo que las diátesis media y anticausativa se aproximan semánticamente, las diátesis pasiva y autocausativa también lo hacen, como también sucede con la forma impersonal y la CCI.

4. LA EXPRESIÓN DIATÉTICA EN ITALIANO

El italiano, como el español, presenta mecanismos idénticos en lo que respecta a la expresión de la diátesis secundaria. Pero, al ser una lengua fuertemente causativa, presenta menores restricciones en este aspecto. Una gradación similar a la propuesta por Azpiazu Torres realiza Masini (2012), estudiando el grado de transitividad y los estadios de presencia del sujeto:

Tr	MTr	CPER	RIFL	MINTR	INTR
S – O	S ₁ – O – CL ₁ S=CL	S ₁ – O – CL ₁ S=CL	S ₁ – O/CL ₁ S=CL	S ₁ – CL ₁ S=CL	S
S=+Agente O=coinvolto	S=+Agente S=coinvolto	S=±Agente S=coinvolto	S=+Agente S=coinvolto	S=+Agente S=coinvolto	S=±Agente Ø=coinvolto
<i>Lucia ha rotto il vaso</i>	<i>Lucia si mangia una mela</i>	<i>Lucia si gratta la gamba</i>	<i>Lucia si lava</i>	<i>Lucia se ne corre a casa</i>	<i>Lucia corre</i>

Figura 3: Gradación de la intransitivación en italiano

4.1. MECANISMOS LÉXICOS

Como en español, en italiano existen tanto los verbos causativos como los intransitivos, conocidos tradicionalmente estos últimos como *verbi di moto* y *verbi stativi*, puesto que

⁹ Denominadas “causativas” por Azpiazu Torres (cfr. tipo 2, fig. 2).

indican movimiento o cambio de estado. Se caracterizan por el uso del auxiliar *essere* y no *avere* en tiempos compuestos:

- (10) a. Il bambino è sceso dalla macchina.
- b. Il bambino è rimasto a casa.
- c. Il bambino è nato ieri.
- d. Il bambino è visto da tutti.
- e. Il bambino si è lavato.

Esta marca morfosemántica de la intransitividad acomuna el grupo intransitivo – (10.a), (10.b) y (10.c) – la perífrasis pasiva (10.d) y los verbos reflexivos (10.e). Como en español, el grupo intransitivo adquiere un valor causativo mediante la perífrasis *fare* + infinitivo:

- (11) a. scendere → far scendere = abbassare
- b. morire → far morire = uccidere
- c. nascere → far nascere = partorire

Para expresar anticausatividad, estos verbos recurren a lo que se conoce en italiano como “construcción intensiva” (Masini, 2012), un valor del clítico que intensifica la referencia personal del agente sobre el objeto¹⁰, y que proviene del dativo ético latino, también presente en las demás lenguas romances.

4.2. APOYO EN CLÍTICOS

En italiano, y como en español, el clítico posee dos valores diatéticos, obedeciendo siempre a una función intransitivadora:

- (12) a. Giulia si fa una passeggiata.
- b. Andrea si mangia le unghie.

En (12.b) el clítico denota posesión. Masini (ibíd.) denomina “medio transitivo” al primer caso, pues el clítico motiva la *introversión* del proceso verbal; con respecto al segundo caso, la estudiosa habla de “Costruzione a Possessore Esterno” (CPE), puesto que el clítico establece una asociación de posesión¹¹. En

¹⁰ Aunque no afecta a las diátesis secundarias, resulta peculiar el refuerzo intensivo en los verbos de movimiento (Medio intransitivo o MIntr. *ap.* Masini) en italiano, francés o catalán, que se presenta como un clítico doble (*andarsene, starsene*); Masini (2012) define este fenómeno gramatical como un grupo verbal no argumental de tipo medio, ya que el sujeto posee control sobre la acción, de la que padece al mismo tiempo los efectos.

¹¹ La CPE ofrece dos lecturas posibles según el grado de participación del agente en la acción: total (sentido reflexivo) o parcial (sentido autocausativo), como instigador del proceso.

(12.a) la omisión del clítico no altera totalmente el significado, como sí sucede, en cambio, en (12.b).

4.3. CONSTRUCCIONES PERIFRÁSTICAS

El giro perifrástico causativo en italiano, ya documentado en textos medievales¹², y presenta dos grados (Simone, 2010): uno fuerte, con *fare* + infinitivo; y uno débil – de permiso –, con *lasciare* + infinitivo. Reúne ciertas particularidades con respecto a su equivalente en español: 1) no existe un grado de causa máxima, como en español; 2) nunca aparece precedido por la preposición *a*, pero si hay un objeto explícito, el ejecutor sí se codifica como complemento preposicional (“*Ho fatto cantare i bambini*” vs. “*Ho fatto cantare la canzone ai bambini*”); 3) no admite infinitivos negados o compuestos, pero sí se puede expresar en voz pasiva¹³; 4) obliga a la enclisis del pronombre tras el infinitivo, si este es un verbo pronominal (“*Ho fatto addormentarsi il cane*”).

Simone (2010: 193) distingue tres tipos de frases en las que el giro perifrástico causativo está presente: a) las que él llama “frasi causative false” (13.a), que son estructuras codificadas con esta perífrasis pero que no expresan causatividad; b) “frasi causative ambigue”, que se prestan a diversas lecturas, y no todas causativas, en (13.b), (13.b’) y (13.b’); y c) “frasi causative vere”, que son aquellas donde se respeta la relación jerárquica entre *instigador* y *ejecutor* (13.d):

- (13) a. Fammi sapere che ti racconta Luca quando ti chiamerà.
- b. Mio fratello mi ha fatto lavorare.
- b’. Mio fratello mi ha obbligato a lavorare.
- b”. Mio fratello mi ha dato l’opportunità di lavorare .
- c. Ho fatto cantare la canzone ai bambini.

Simone (*ibid.*) añade un cuarto tipo, probablemente introducido por influencia del francés, y formalmente similar a la perífrasis causativa, pero de valor pasivo, pues al ejecutor precede la preposición *da* y no *a* (“*Mi sono fatto aiutare da mia sorella*”). Corresponde a la forma autocausativa (*vid.* 9).

¹² Véase el ejemplo (43) en Simone (2010): “e fece i prieghi miei esser contenti” (Purg. XXVIII, 58). La única variación con respecto a la forma moderna es la posición del ejecutor, entre los verbos auxiliar y auxiliado.

¹³ Véase el ejemplo (11) en Simone (2010): “hanno fatto partire i bambini [i bambini sono stati fatti partire]”.

5. CONCLUSIONES

Para sintetizar lo planteado en este trabajo, recordamos una vez más que las diátesis secundarias difieren de las primarias en el elemento *causa*, que escinde al agente en dos argumentos. En la tabla siguiente mostramos los roles temáticos que asume el sujeto gramatical en las distintas diátesis:

DIÁTESIS	AGENTE		PACIENTE
	Instigador	Ejecutor	
Causativa	+	+	-
Anticausativa	-	+	+
Autocausativa	+	-	+
Activa	+		-
Media	+		+
Pasiva	-		+

Figura 4: Roles temáticos del sujeto en las diátesis

Del mismo modo que en la gradación de diátesis primarias el agente-sujeto se defocaliza deviniendo complemento; en la gradación de las diátesis secundarias el instigador sufre el mismo proceso. Esta defocalización, en ambos casos, es fruto de un fenómeno de intransitivación o reducción de la valencia, con fases intermedias (construcción autocausativa y CCI en las diátesis secundarias). Además, existen puntos de cercanía entre los estadios de estas gradaciones entre las diátesis primarias y secundarias, que a continuación ilustramos gráficamente.

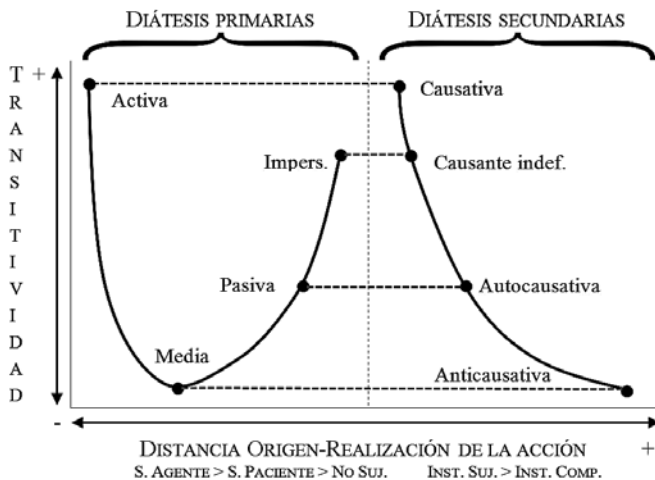


Figura 5: Gradaciones de las diátesis (español & italiano)

La reducida flexión morfológica de voz en las lenguas romances se ha compensado con distintos mecanismos, a veces combinables entre sí, para cubrir otras diátesis. A continuación compendiamos estos mecanismos en español (fig. 5) e italiano (fig. 6):

VALOR	ESPAÑOL
Causativo	Mecanismos léxicos: - Verbos causativos (<i>secar, tirar</i>). - Verbos inacusativos reforzados con perífrasis (<i>hacer caer</i>). Perífrasis causativa o equivalente con <i>que + subj.</i>
CCI	Perífrasis (aux. 3ª plural): <i>Me hicieron perder tiempo.</i> Clítico con valor impersonal: <i>Se ordenó construir un palacio.</i>
Autocausativo	Perífrasis causativa con clítico: <i>ordenarse/hacerse/dejarse + inf.</i> Clítico: <i>voy a cortarme el pelo.</i>
Anticausativo	Verbos inacusativos con clítico (<i>salirse</i>) o sin él (<i>nacer</i>). Verbos causativos con clítico (<i>estropearse</i>) o sin él (<i>aumentar</i>).

Figura 6: Formas de las diátesis secundarias en español

VALOR	ITALIANO
Causativo	Mecanismos léxicos: - Verbos causativos (<i>seccare, gettare</i>). - Verbos inacusativos reforzados con perífrasis (<i>far cadere</i>). Perífrasis causativa.
CCI	Perífrasis (aux. 3ª plural): <i>Mi fecero arrivare tardi.</i> Clítico con valor impersonal: <i>Si fece costruire un palazzo.</i>
Autocausativo	Perífrasis <i>farsi/lasciarsi + inf.</i> CPE no reflexiva: <i>mi taglio i capelli.</i>
Anticausativo	Verbos inacusativos, sin clítico: <i>arrivare, morire</i> . Verbos causativos con clítico (<i>rompersi</i>) o sin él (<i>migliorare</i>).

Figura 7: Formas de las diátesis secundarias en italiano

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azpiazu Torres, S. (2004). Reflexiones en torno al clítico *se* en español, en *ELUA. Estudios de Lingüística* (n. 18). Alicante: Universidad de Alicante, pp. 7-20.
- Berretta, M. (1998). Causatività e diatesi: autocausativi come potenziali passivi in italiano, en *Et multum et multa: Festschrift für Peter Wunderli* (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 440). Tübinga: Gunter Narr Verlag Tübingen, pp. 241-251.

- Galán Sánchez, P. J. (1986). ¿Voz media en latín?, en *Anuario de Estudios Filológicos*. Cáceres: Publicaciones UEX (n. 9), pp. 119-128.
- García-Miguel Gallego, J. M. (2003). Algunas motivaciones en la tipología de las variaciones de diátesis: Sistemas actanciales y polisemia de los morfemas de voz, en da Silva A. S. (Ed.) *Linguagem e Cognição: A Perspectiva da Lingüística Cognitiva* (pp. 375-400). Braga: APL/UCP.
- La Fauci, N. (2013). Rimodulazioni morfosintattiche latino-romanze in prospettiva sistematica, en R. B. Finazzi y P. Pontani (Ed.), *Dal mondo antico all'universo medievale: Nuove modulazioni di lingue e di cultura* (pp. 39-50). Milán: EDUCatt.
- Masini, F. (2012). Costruzioni verbo-pronominali “intensive” in italiano, en Bambini V., Ricci I., Bertinetto P. M. (Ed.), *Linguaggio e cervello – Semantica. Atti del XLII Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni, pp. 1-22.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales, en *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1631-1722). Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe.
- Moreno Cabrera, J. C. (1984). La diátesis anticausativa. Ensayo de sintaxis general, en *Revista española de lingüística*. Madrid: Gredos (n. 14, Fasc. 1, enero-junio), pp. 21-43.
- Perlmutter, D. M. (1978). Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis, en *Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: BLS, pp. 157-189.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2015). Algunas reflexiones en torno a una gramática significativa en E/LE. Diátesis media y usos verbales pronominales en E/LE, en *Linred: lingüística en la Red* (n. 13), pp. 599-612.
- Simone, R. (2010). Construzione causativa, en *Enciclopedia dell'italiano* (vol. 1, pp. 192-194). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.

LA FORMA DELL'ACQUA DE ANDREA CAMILLERI:
ANÁLISIS DE RASGOS FORMALES
Y PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN
ANDREA CAMILLERI'S *LA FORMA DELL'ACQUA*:
ANALYSIS OF FORMAL FEATURES
AND TRANSLATION PROBLEMS

Mirella MAROTTA

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El trabajo consta de dos partes; en la primera se propone una serie de claves para el análisis de *La forma dell'acqua* de Andrea Camilleri, muy en particular, se estudia el significado de los nombres de los personajes y la huella de Pirandello a partir del título. En la segunda parte se estudia cómo se han resuelto en la traducción de los subtítulos al español los elementos analizados y la lengua de Camilleri.

Palabras clave: Camilleri, Pirandello, nombres, traducción, subtítulos.

Abstract

The paper is divided into two parts; in the first one we offer some clues for the analysis of Andrea Camilleri's *La forma dell'acqua*, specially the character names and Pirandello's trace in the title. In the second part of the paper we study the translation problems of Camilleri's language in the Spanish subtitles.

Keywords: Camilleri, Pirandello, names, translation, subtitling.

1. OBJETIVOS Y ÁMBITO DEL ANÁLISIS

En el presente trabajo me propongo fundamentalmente dos objetivos: en primer lugar, analizar algunos aspectos formales de la obra de Camilleri *La forma dell'acqua*; en segundo lugar, y

partiendo de las conclusiones a las que habremos llegado con la primera parte del estudio, identificar una serie de problemas de traducción (casi siempre mal resueltos como veremos) que el texto plantea.

El motivo por el que he optado por trabajar con esta novela de Camilleri es porque fue la primera del autor dentro del ámbito del género policiaco, en la que presentó y creó al personaje principal y de la que nacieron luego los libros sucesivos. Es una obra muy *literaria* – si se me permite el pleonasma –, donde la trama de investigación de un asesinato se supedita a la reflexión sobre el estado de las cosas, sobre la realidad y sus apariencias, sobre la forma y su contenido. Y del mismo modo que es más profunda que otras posteriores del Comisario Montalbano, es menos rica (o simplemente incipiente) en determinados aspectos que la crítica y los lectores siempre han resaltado de esta serie; me refiero fundamentalmente a los personajes y a las distintas variedades lingüísticas que los caracterizan y definen.

Por lo que respecta a los personajes que podemos denominar fijos, en esta primera novela solo aparecen claramente dibujados el Comisario, su novia Livia, y uno de sus ayudantes, Fazio. Mimì Augello, Gallo y Galuzzo intervienen muy poco y Catarella, que será uno de los grandes filones en los libros posteriores, aparece solo un momento en la versión cinematográfica.

Del mismo modo, el espectro de variedades de lengua y habla es mucho menos amplio de lo que posteriormente llegará a ser. Giovanni Caprara hace una categorización muy pormenorizada de las variedades de lengua y los registros usados en las novelas del comisario Montalbano, identificando los siguientes:

- el italiano culto y literario;
- el italiano burocrático;
- el italiano del uso medio;
- el italiano regional de Sicilia;
- el dialecto siciliano italianizado;
- el dilecto de Porto Empedocle (Caprara, 2007: 217).

En la novela que nos ocupa estas variedades se reducen básicamente a tres: 1) un italiano alto, culto y retórico hasta resultar ridículo que usan los personajes de la política, especialmente el *Avvocato Rizzo*; 2) un italiano medio, coloquial, intercalado de expresiones de la lengua oral, que usa la mayor parte de los

personajes, con leves diferencias, entre los cuales Salvo Montalbano y 3) el italiano regional de Sicilia al que se mezcla sin una gran frecuencia algún término en dialecto, que será la lengua de los personajes más populares. Es decir, del mismo modo que todavía el número de personajes es reducido, el número de hablas también lo es; habrá que esperar a las obras sucesivas para que estos dos aspectos alcancen la madurez que luego se ha hecho característica y que, por ejemplo, tengamos las intervenciones de Catarella en su particular italiano.

2. LA FORMA DE LA REALIDAD Y LOS NOMBRES DE LOS PERSONAJES: LA HUELLA DE PIRANDELLO

La forma dell'acqua es un texto que le debe mucho a la relación de su autor con Pirandello, relación que resulta especialmente evidente en dos elementos de la obra de Camilleri: la reflexión sobre la realidad y las distintas formas que asume – sintetizada magistralmente en el título – y los nombres de los personajes. Empezando por el primero de estos elementos, es el propio autor el que nos indica no solo su fuente, sino incluso el drama del que extrae el título. *Sei personaggi in cerca d'autore* propone, entre otras muchas ideas, la subjetividad y la contingencia de la verdad. He defendido en otras ocasiones que, desde mi punto de vista, el concepto de que no existe una única verdad y de que puede haber una realidad igualmente real y verdadera para cada uno de los personajes es el más revolucionario de Pirandello, por encima del de máscara o personaje, por encima de la relación vida-arte o de la incomunicabilidad. Hasta ese momento la realidad tenía una única cara, solo una versión de los hechos era la auténtica, había una sola causa para cada efecto y un solo asesino para cada crimen; pero Pirandello aniquila, junto con el principio de causalidad, el de la relación unívoca entre los hechos y la forma de percibirlos y valorarlos.

Después del parlamento del Padre en *Sei personaggi in cerca d'autore* caen definitivamente las certezas absolutas. Citaré aquí solo dos líneas perfectamente conocidas por todos y extraordinariamente expresivas para ejemplificar lo que estoy proponiendo:

Il Capocomico: Veniamo al fatto, veniamo al fatto, signori miei!
Queste son discussioni!

Il Padre: Ecco, sissignore! Ma un fatto è come un sacco: vuoto non si regge. Perché si regga, bisogna prima farsi entrar dentro la ragione e i sentimenti che lo han determinato (Pirandello, 1921 [1993]: 48).

No hay por tanto un bien y un mal objetivos, todo depende de las circunstancias, de los condicionantes, de los sentimientos. A partir de esta lección de Pirandello, Camilleri crea un personaje que también puede decidir qué parte de la verdad debe salir a la luz y qué otra tiene que quedar oculta porque no hace ningún bien, no sirve nada más que para crear *ruido* e incluso destruir la imagen pública de una vida bien conducida que se ve empañada por un “pequeño equívoco sin importancia”, como lo definiría Tabucchi, otro de los autores que aplicaron la lección del maestro Pirandello sobre este aspecto.

De esta forma, Montalbano interpreta la realidad de lo sucedido, de la muerte de Luparello, de las circunstancias y de las consecuencias, y actúa como un autor con sus personajes: adapta la realidad como un demiurgo modela el mundo en arcilla. Pero lo relevante en este caso es que estamos ante una obra policiaca; en este género narrativo la relatividad de los acontecimientos no tiene cabida, su estructura se basa en que alguien sigue una serie de indicios, de pruebas, y llega a la conclusión de quién ha sido el culpable. Es la esencia de estas novelas y es lo que espera el lector (o el espectador). Claro está que la Posmodernidad opera cambios en todos los géneros narrativos, mantiene una parte de sus rasgos formales y compositivos pero modifica otros, creando la sorpresa y el desconcierto que tanto persigue, y este no podía ser menos. Sin salir del ámbito de la literatura italiana, tenemos precedentes muy destacados en *Il nome della rosa*, donde ya Umberto Eco, en 1980, había hecho que la búsqueda de la verdad llevara a encontrar al asesino, sí, pero con consecuencias inesperadas que no podían deducirse del hilo lógico de los acontecimientos; o el propio Tabucchi, en *Il filo dell'orizzonte* (1986), concluyera la búsqueda – en este caso del asesinato, lo que es ya una transgresión de los parámetros del género – con una puesta que se abre, un silencio y una sonora carcajada:

Ha aspettato il momento, poi ha ripetuto a voce più alta: «sono io, sono venuto». Solo in quel momento ha avuto l'assoluta certezza che in quel luogo non c'era nessuno. Suo malgrado ha cominciato a ridere, prima piano, poi più forte. Si è girato e ha guardato l'acqua, a pochi metri di distanza. Poi è avanzato nel buio (Tabucchi, 1986 [1995]: 105).

En *La forma dell'acqua*, Montalbano encuentra al asesino, pero se da cuenta de que ya no es necesario revelar la verdad y, sobre todo, no es necesario revelar los detalles. Camilleri encontrará una metáfora preciosa para el saco vacío de Pirandello; una metáfora que retoma y actualiza de forma magistral el texto de Pirandello que se ha citado más arriba y que, 73 años después y en medio de esta Posmodernidad que exalta el minimalismo sobre cualquier otro valor formal, será perfectamente ligera, casi etérea:

Io non sono siciliana, sono nata a Grosseto, sono venuta a Montelusa quando mio padre ne era prefetto. Possedevamo un pezzetto di terra e una casa alle pendici dell'Amiata, ci passavamo le vacanze. Avevo un amichetto, figlio di contadini, più piccolo di me. Avevo una decina d'anni. Un giorno vidi che il mio amico aveva messo sull'orlo del pozzo una ciotola, una tazza, una teiera, una scatola di latta quadrata, tutte colme d'acqua, e le osservava attentamente.

«Che fai?» gli domandai. E lui, a sua volta, mi fece una domanda.

«Qual è la forma dell'acqua?»

«Ma l'acqua non ha forma!» dissi ridendo. «Piglia la forma che le viene data» (Camilleri, 1994: 172).

Se lo cuenta la mujer de Luparello cuando la obra está ya muy avanzada. Y mucho antes, casi al principio, el magistrado le había felicitado de parte del Obispo, quien había citado directamente las palabras del Padre en *Sei personaggi* cuando decía que no se puede juzgar toda la vida de una persona por un acto momentáneo. Son reflexiones de una extraordinaria modernidad, que le darán a un libro de investigación policiaca, ambientado en Sicilia y en un clima de corrupción política generalizada, una dimensión filosófica muy profunda.

El otro elemento que Camilleri toma de Pirandello es el de los *nombres parlantes*, de los nombres que definen y visten al personaje

como una máscara de la *Commedia dell'Arte*; los nombres reflejan la esencia, aportan el contenido e informan al lector del rasgo más destacado de su personalidad; constituyen, en definitiva, una forma perfecta y sintética, minimalista por excelencia, de presentación del personaje. En *La forma dell'acqua* aparecen unos que quedarán fijos en las siguientes novelas de la serie de Montalbano y otros, circunstanciales, que solo corresponden a la acción de esta.

El primero de todos *Montalbano*, el protagonista, sobre el que Camilleri explicó desde el principio que se llamaba así en homenaje a Vázquez Montalbán, pero que, además, lleva como nombre *Salvo*, como aquel que es capaz de salir indemne de la corrupción y la violencia que configuran el entorno. En segundo lugar su novia, *Livia*, de una palidez llamativa que marca con toda claridad su diferencia con los otros personajes, todos sicilianos: ella es del norte, rubia, blanca, casi inmaculada. Pero al mismo tiempo el autor nos la presenta en la obra que nos ocupa – y debemos recordar que cronológicamente es la primera y, por tanto, es donde conocemos al personaje – con un alto grado de erotismo, como un Catullo presentaría a su *Lesbia*:

«Ancora»

«No» disse Livia e continuò a fissarlo con occhi fatti più luminosi dalla tensione amorosa.

«Ti prego».

«No, ho detto di no»

«Mi piace essere sempre un pochino forzata» si ricordò che lei una volta gli aveva sussurrato all'orecchio e allora, eccitato, tentò d'infilare il ginocchio tra le cosce serrate, mentre le agguantava con violenza i polsi e le allargava le braccia fino a farla parere crocefissa.

Si talarono un attimo, ansanti, poi lei cedette di colpo.

«Sì» disse. «Sì. Ora».

E proprio in quel momento il telefono squillò (Camilleri, 1994: 22).

Después están sus colaboradores: *Fazio*, el de más alto rango – “brigadiere Fazio; l'altro pari grado” (Camilleri, 1994: 22) – a las órdenes de Montalbano pero siempre con una reticencia a ser mandado, casi un antagonista; *Gallo*, chistoso sin demasiada

inteligencia y presuntuoso, presentado por el autor directamente como el gallo del corral: “Gallo [...] di facili battute tipo «Commissario, che si dice nel pollaio?», e Montalbano, conoscendolo bene, l’ammonì” (Camilleri, 1994: 25); y para terminar, *Galluzzo*, más tímido y más miedoso: “Timidamente, Galluzzo si fece avanti, alzò due dita come per spiare di andare al cesso” (Camilleri, 1994: 25). Estos son los personajes que el autor crea en su primera obra; luego vendrán más, incluido el magistral Catarella, que Camilleri, al referirse a él en entrevistas o artículos, llama siempre “il mio Catarella”.

A parte de los personajes que podemos denominar fijos, tenemos los específicos de *La forma dell’acqua*, cuyos nombres también cuentan sus historias: *Pecorilla* será el jefe de la brigada de limpiadores, acomplejado y bravucón, que consiguió terminar la *Terza Media* con 40 años y que encarga los trabajos más duros y más bajos a sus empleados que tiene estudios. *Luparello*, el asesinado, será encontrado muerto en medio de un inmenso prostíbulo al aire libre, quitado de en medio por sus propios compañeros de partido. El juez se llama *Lobianco*; el periodista que acepta no difundir las circunstancias en las que ha sido encontrado el cadáver de Luparello, *Zito*; el amigo que llama a Montalbano para intentar que vaya a ver a su padre antes de que muera, *Filippo Arcangelo*, el topógrafo que tiene que trabajar de basurero porque no encuentra otro trabajo y que encuentra el collar de oro con el que curará al niño, *Baldassare Montaperto*.

A partir de todo lo expuesto, creo que queda demostrado que los nombres de los personajes de Camilleri, como los de Pirandello, recogen el rasgo más importante y distintivo de su personalidad y que, a partir de esta constatación, sería necesario reflexionar sobre el hecho de que aportan una carga de información al lector de origen que – en el caso de las traducciones – se pierde para el lector meta. Si bien las teorías más actuales de la traducción consideran que no deben traducirse los nombres propios, en el caso concreto que nos ocupa habría que hacer una excepción y considerarlos más como apodos que como nombres propiamente dichos, de forma que sería conveniente adaptarlos para que no dejaran de *hablarle* al receptor español.

3. PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN DE LA VERSIÓN FÍLMICA AL CASTELLANO

Como ya había dicho al inicio de este trabajo, el segundo objetivo que me fijaba era el de analizar los problemas que plantea el texto para su traducción al español y la forma en que estos problemas han sido resueltos, en el caso de que realmente lo hayan sido. Para esta parte he tomado como corpus de referencia los subtítulos del texto fílmico que aparecen en la versión oficial que está a la venta y que se ha emitido en televisión. El motivo de esta elección es doble, por un lado, ofrecen un material más reducido y manejable que la obra literaria – considerablemente voluminosa –, por otro, desde 2006 dirijo un Grupo de Investigación sobre tecnologías aplicadas a la Traducción, en el que nos hemos dedicado de forma muy especial a la subtitulación.

Centrándonos ya en el texto fílmico, no hay duda de que en España el doblaje tiene una extensión muy superior a los subtítulos, lo espectadores siguen prefiriendo *oír* a sus personajes en español y no tener que leer; sin embargo, quienes nos dedicamos a la literatura y a la lengua de una cultura diferente de la española, sabemos el gran papel que desempeña la subtitulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa lengua. En lugar de acudir a estadísticas frías o a estudios institucionales sobre el conocimiento de una segunda lengua por parte de los españoles, en comparación a otros países de Europa – que no serían, por otra parte, materia de este trabajo – citaré a Antonio Muñoz Molina, que, en su artículo *Don de lenguas* (2014), defiende ardientemente las virtudes de ver una película en versión original y que afirma que “Uno de los grandes problemas educativos en España es el desconocimiento de otras lenguas, una carencia que potencia el doblaje de todo lo que se ve y emite y la baja calidad de las traducciones televisivas”; y añade: “El doblaje anestesia esa parte de nuestro cerebro que se mantiene ágil con el conocimiento de otros idiomas” (Muñoz Molina, 2014).

Pero claro, para que los subtítulos cumplan su función de acercar al espectador a un autor y a su obra, le ayuden a conocer una lengua, deben ser buenos, tanto desde el punto de vista de la adaptación a los parámetros de la subtitulación, como desde el punto de vista de la traducción. Cuando nos acercamos a los

subtítulos de *La forma dell'acqua*, nos damos cuenta desde el inicio de que hay constantes errores, omisiones injustificadas, cambios de registro y, sobre todo, una operación de homogeneización, de nivelación de la lengua que traiciona completamente el espíritu del texto de Camilleri, a la vez que le resta interés y riqueza. Este es el problema fundamental, y es un problema que se da no solo en la traducción de la obra llevada al cine, sino en casi la totalidad de sus novelas: de los siete niveles de lengua que enumerábamos al principio de este trabajo, o de los tres que identificamos en *La forma dell'acqua*, en la traducción al español no queda prácticamente rastro, se lleva todo a un terreno neutro con muy pocas *pinceladas* de palabras populares. No se encuentran soluciones para la presencia del dialecto, y los personajes, nuevamente, pierden su otra máscara, su otra identidad, que es su particular forma de hablar. Para Camilleri la forma de decir las cosas está antes que la cosa misma y la forma en que una persona o un personaje se expresa demuestra su concepción del mundo. En *La lingua batte dove il dente duole*, el autor explica de forma magistral este concepto y recoge precisamente las elecciones lingüísticas que realizó en sus primeras obras:

Una grossa scoperta è stata, per me, la traduzione siciliana del *Ciclope* di Euripide fatta da Pirandello. Lui fece una traduzione in dialetto siciliano per la Grande Compagnia del Mediterraneo, verso il 1920, ed è un lavoro straordinario. In questa traduzione adopera tre diverse parlate siciliane provocando un incredibile divertimento. Il Ciclope parla come un grosso massaro, ricco proprietario di mandrie, che adopera un linguaggio contadino greve con certe parole che francamente il borghese siciliano non capisce. [...] Invece Ulisse parla proprio un siciliano che vuole avvicinarsi alla lingua italiana, ed era il linguaggio dei pupari siciliani che credevano di parlare in italiano e invece parlavano una commistione fantasiosa, per me meravigliosa. E lui, Ulisse, siccome ha fatto il militare, come Totò, a Cuneo, insomma ha conosciuto il mondo, parla questo suo «italiano» un po' alla Catarella... Io mi sono ispirato a questa traduzione proprio per il mio Catarella. E invece il capo dei contadini, Sileno, è mafioso e quindi usa mezze parole... lascia intendere, lascia supporre: «Non lo saccio, non lo viddi, non c'ero, ero distante». Bellissimo (Camilleri, 2013 [2014]: 80-81).

Bellísimo, sin duda. Volviendo ahora a la traducción que se hace de estos tres tipos de habla en los subtítulos, presento a continuación unos cuadros en los que he agrupado los diferentes errores o problemas por categorías, poniendo en la columna de la izquierda el texto original y en la de la derecha la solución (si puede llamarse así) que se ha dado en la versión española. Por supuesto, recojo solo los más significativos.

En primer lugar, veamos el uso que se hace de los términos malsonantes o palabrotas.

PALABRAS MALSONANTES	
TEXTO ORIGINAL	SUBTÍTULO (TRADUCCIÓN)
Il nostro caposquadra, quello <i>stronzo</i>	El Jefe de Brigada, el tonto
di Picorella, è magari un <i>cornuto</i>	de Pecorella, está hecho un cabrón
Che <i>minchia</i> fai?	Pero ¿qué vas a hacer?
<i>Stronzo</i>	Serás tonto
Non capisce una <i>minchia</i>	Sin saber una puta mierda
E tu sei un gran <i>bastardo</i>	Y tú un puñetero
È quello che <i>lo ha fottuto</i>	Y eso acabó con él
Gegé, va <i>'affan'culo</i>	Anda y que te den morcilla
Bravo	Cojonudo
<i>Rincoglionito</i>	Majareta
fino a che la gente <i>si rompe i coglioni</i> , si satura	Hasta que la gente se satura
A me sembra tutto una <i>gran minchiata</i>	Es todo un montaje
<i>Stronzate</i>	Tonterías
Me ha <i>pigliato per il culo</i>	Me ha jodido
Porca miseria (mientras se toca el tobillo)	¡Mi pobre tobillo!

Como puede apreciarse, hay una tendencia general a disminuir la intensidad de la palabrota o a soslayarla. Evidentemente, no son las únicas que aparecen en el texto, hay otras que no están mal, pero en general se intenta rebajar la intensidad de las expresiones, lo que va en la dirección que apuntábamos de crear una lengua mucho más lineal que la que tenemos en el original.

ERRORES DE REGISTRO	
TEXTO ORIGINAL	SUBTÍTULO (TRADUCCIÓN)
Siamo geometri	Agrimensores titulados
Che ci chiamiamo a fare?	¿Para qué llamarle?
Speriamo	Dios te oiga
E tutte le altre cose	Y más lindezas
Gli è scoppiato il cuore	Le falló en corazón
La femmina	La tipeja
T'accuci	Te doblegas
Quel posto infame	Ese paraje infame
Tutti lo sanno ma nessuno parla	Es de dominio público pero nadie habla
I politici più importanti	Más prominentes

TÉRMINOS EN DIALECTO	
TEXTO ORIGINAL	SUBTÍTULO (TRADUCCIÓN)
U picciliddro	Tu pequeño
U picciliddro	El niño (dos veces)
U picciliddro	Vuestro hijo
Ci vogliono i piccioli	¿Qué hago sin pasta?
Talia cca	¡Corre, ven aquí!
Cosumano non è nuto	Cosumano no es nada

Como se ha dicho, esta obra utiliza el dialecto con menos frecuencia que las sucesivas de la serie; la lista que se recoge es casi exhaustiva; en todo caso, no hay el menor intento de mostrar siquiera la existencia de estos términos. Se ha estudiado con frecuencia la dificultad de reproducir los dialectalismos en traducción y se encuentran opiniones para todos los gustos, desde quien cree que hay que omitirlos totalmente, a quien piensa que debe buscarse un sustituto de un habla regional de la lengua de destino, pasando por una larga serie de posibilidades intermedias. El propio Camilleri se queja de que prácticamente ninguno de sus traductores haya optado por lo que él propone como solución ideal, recurrir a un dialecto del sur de los distintos países que cree una sensación similar en los lectores (Camilleri, 2013 [2014]: 95). Si esto fuera un recurso demasiado extremo, en el caso concreto que nos ocupa, creo que habría sido suficiente con recurrir a términos más o menos populares, como, por ejemplo, traducir “nuto” por “na”. Por lo que respecta al niño (por tratar solo otro de los problemas), está claro que el autor utiliza la forma que

indica más cercanía, la más cariñosa; se repite además varias veces en el texto, pero en la traducción no se guarda la menor uniformidad – se traduce cada vez por un término distinto – ni se recoge ese matiz cariñoso.

CALCOS SINTÁCTICOS O LÉXICOS	
TEXTO ORIGINAL	SUBTÍTULO (TRADUCCIÓN)
Come sta? Sempre uguale	Siempre igual
Lasciami fare	Déjame hacer
Buon giorno (como despedida)	Buenos días (aparece repetidamente)
[...] che fecero insieme all'avvocato Rizzo	[...] que hicieron juntos el abogado Rizzo

Las inversiones son el principal rasgo distintivo de Montalbano y son tan conocidas por el lector (o espectador) que no podría concebirse al personaje sin ellas. La colocación del verbo detrás del sujeto en este tipo de frases puede encontrarse en la sintaxis del italiano coloquial, pero no es frecuente, no estamos ante una estructura sintáctica con una gran distribución en italiano y nada utilizada en español – en cuyo caso el traductor tendría que omitirla – sino que se trata de algo forzado también en italiano, tan forzado que el receptor siente la tensión de la frase y se fija especialmente en ella. El traductor a otras lenguas debería reproducir ese efecto de tensión, de extrañeza que crea en el receptor de origen. Considero que la decisión correcta habría sido mantener la inversión en español y traducir “Montalbano sono” por “Montalbano soy”. Como puede verse por la tabla que sigue, se ha eliminado todo rastro de la inversión y no se ha compensado la pérdida con ningún otro recurso.

INVERSIONES	
TEXTO ORIGINAL	SUBTÍTULO (TRADUCCIÓN)
Fazio sono	Soy Fazio
Montalbano sono	Soy Montalbano
Pronto, Montalbano sono	Al habla Montalbano
Pronto Signor Questore, Montalbano sono	Buenos días, soy Montalbano
Ciao Gegè, Montalbano sono	Hola, Gegé. Soy Montalbano

La categoría que viene a continuación es realmente muy amplia: abarca errores de comprensión del italiano, de expresión en español, de pérdida de información no justificada por las restricciones de la subtitulación, de pérdida de matices importantes, de eliminación de la ironía... Recojo solo algunos ejemplos que me parecen de especial importancia, porque traicionan claramente al texto de origen.

ERRORES DE SENTIDO	
TEXTO ORIGINAL	SUBTÍTULO (TRADUCCIÓN)
Pover'anima	Está sufriendo
E allora, che facciamo?	¿Y ahora qué hacemos?
Due monnezzari	Dos municipales
Buon giorno si fa per dire, eh?	Buenos días
Eh, voleva comparire in forma	Es normal que quiera estar en forma
Sei proprio uno sbirro nato	Eres un polizón tenaz
Ci mancherebbe...	Así lo haré
Te l'ho detto	Te lo comento
Compagno di politica	Socio político
Sono brava (con sentido de lista)	Soy fuerte
Il migliore amico	Un buen amigo
Andiamo a mangiare in un ristorante...	Vamos a comer a algún restaurante
Visto che alle 10 sono i funerali	Como a las 9 tengo que ir al funeral
Ha sempre detto quello che doveva dire	Ha dicho siempre lo que debía
Baldassare Montaperto	Baltasare Montaperto
Filippo Arcangelo	Filippo Arcángelo

Hay mucho otro material que se podría haber aportado, pero lo visto hasta ahora demuestra una triste realidad: el lector (o el espectador) de la obra de Camilleri en español no llega nunca a conocer a Camilleri ni a captar la belleza de su palabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camilleri, A. (1994). *La forma dell'acqua*. Palermo: Sellerio.
- Camilleri, A. y De Mauro, T. (2013 [2014]). *La lingua batte dove il dente duole*. Roma-Bari: Laterza.
- Caprara, G. (2005). Andrea Camilleri: consideraciones sobre la (in)visibilidad del traductor. *Trans. Revista de Traductología*, (8), 41-52.
- Caprara, G. (2007). *Variación lingüística y traducción. Andrea Camilleri en castellano*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Eco, U. (2003). *Dire quasi la stessa cosa*. Milán: Bompiani.
- Muñoz Molina, A. (2014). Don de lenguas. *Muy interesante*, 23 de enero.
- Papa, M. y Dani, A. (2013). Onomastics of Pirandello's Novels and their Translation into Albanian. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 4 (9), pp. 650-654.
- Pirandello, L. (1921 [1993]). *Sei personaggi in cerca d'autore*. Milán: Mondadori.
- Pistelli, M. (2003). *Montalbano sono*. Florencia: Le Cáriti.
- Porcelli, B. (2006). Gli antroponimi nella narrativa di Camilleri. *Italianistica*, vol. 25 (2), 53-60.
- Roales, A. (2017). *Técnicas para la traducción audiovisual: subtitulación*. Madrid: Escolar y Mayo.
- Tabucchi, A. (1986 [1995]). *Il filo dell'orizzonte*. Milán: Feltrinelli.

SCAMPRIA: DE SET CINEMATOGRAFICO,
GUERRAS ENTRE CLANES Y ABANDONO
POR PARTE DEL ESTADO
HASTA LA DIGNIDAD DEL HOMBRE
SCAMPRIA: FROM CINEMATOGRAPHIC SET,
CLAN WARS AND ABANDONMENT
BY THE STATE TO THE DIGNITY OF MAN
Antonio Javier MARQUÉS SALGADO
Universidad de Oviedo

Resumen

Scampia: una palabra y un lugar instalados permanentemente en la corrupción y en el deterioro. Primero con el *best seller* de Roberto Saviano, después con la *Gomorra* de Matteo Garrone y por último con la homónima serie. Sin embargo, esta zona de Nápoles es mucho más que todo eso. A pesar de las guerras entre clanes y el abandono del Estado; grupos de vecinos y asociaciones, junto a escritores y cineastas, emprenden una cruzada cultural para reivindicar la dignidad y el nombre de Scampia.

Palabras clave: Scampia, set cinematográfico, Camorra, dignidad.

Abstract

Scampia: a word and place permanently installed in corruption and deterioration. First, with the best seller of Roberto Saviano, then with *Gomorra* by Matteo Garrone and finally with the homonymous series. Nevertheless, this area of Naples is much more than all that. In spite of the wars between clans and the abandonment of the State; groups of neighbours and associations, together with writers and filmmakers, undertake a cultural crusade to claim the dignity and the name of Scampia.

Keywords: Scampia, cinematographic set, Camorra, dignity.

Scampia: una palabra y un lugar que han pasado a formar parte del imaginario colectivo como tierra maldita. Una tierra abandonada por todos y cuya maldición parece nacer ya con su propio nombre. Pues Scampia en napolitano antiguo significa campo abandonado, no cultivado; una idea que se extiende no solo por Italia, sino también fuera de sus fronteras: el símbolo de la degradación de Nápoles.

A lo largo de este artículo iremos viendo las causas de esta triste popularidad, y de por qué su nombre figura siempre relacionado con la infamia y la desgracia.

Como anticipo, citar que esta zona alcanza fama mundial cuando la imagen de las Velas aparece como *la cartelera* de la primera *faida* de Scampia – octubre de 2004 y marzo de 2005 – entre la familia Di Lauro, el clan más potente de la zona, y los *secesionistas* de Raffaele Amato: el barrio se había convertido en el principal escenario de la guerra.

Una auténtica y verdadera guerra, tanto por lo cruenta de la misma como por el número de víctimas, y a la que por supuesto llegarán periodistas y corresponsales de otros países con televisiones que darán cobertura a la *faida*, al tráfico de droga y a los muertos.

El *Tercer Mundo*, como se conoce a esta zona de Nápoles, se hará famoso en todo el planeta, sobre todo cuando un año después Roberto Saviano nos cuente en su *best-seller Gomorra* los entresijos del *Sistema* y la crónica de la *faida*. Y aunque luego volveremos a Saviano y a la guerra, vamos ahora al inicio de la historia, al nacimiento de las Velas Scampia.

Las Velas se construyen en los años sesenta. La idea de unir la ciudad y la periferia con un nuevo complejo residencial para las clases populares no solo era ambiciosa sino interesante. Se trataba además de un proyecto innovador para el que se había elegido a Franz di Salvo, uno de los nombres más en boga de la época. El arquitecto, inspirándose en los principios de Le Corbusier y en las estructuras de Kenzo Tange, despliega unas enormes velas de hormigón con forma de triángulo de Isósceles. Unas velas que desgraciadamente nunca encontrarán el viento para mover el barco.

Pero ¿por qué fracasó tan estrepitosamente un proyecto que en otros sitios había funcionado? La razón principal radica en el tejido social y urbano de esta zona de la ciudad que nada tenía que ver con los otros lugares. Los espacios sociales, las superficies verdes,

los parques, las escuelas, el cine, las bibliotecas no llegaron nunca a construirse. Hasta estaba prevista la apertura de una nueva sede universitaria, por la que los jóvenes de Scampia aún hoy están esperando.

Por otra parte, los edificios y los bloques no estaban terminados. Los ascensores no circulaban. Faltaba el alcantarillado. Muchas barandillas no estaban todavía colocadas. Ni siquiera la luz se atrevía a brillar entre las sombras y los vomitorios de una ciudad de tinieblas.

Y mientras se vivían y discutían estos problemas entre los ciudadanos de Scampia – grupos y asociaciones que ya empezaban a alzar la voz – el drama fue en aumento. En noviembre de 1980 un terrible seísmo sacudió la región de Campania junto a otras del sur de Italia. En algunos lugares de Nápoles murieron muchas personas y otras perdieron sus casas. No así en Scampia, donde el gran dinosaurio de Di Salvo resistió. Tal vez porque no había mucho que destruir, pero el caso es que las Velas se mantuvieron izadas a la vez que el amianto se iba instalando en ellas peligrosamente.

Por lo tanto, nos encontramos ante un barco que resiste al zarpazo de la tormenta, pero que sufre el abordaje de los damnificados del terremoto de Irpinia. La situación se hace insostenible: unas viviendas por terminar, sin infraestructuras ni tejido social de apoyo. Por no haber, no había ni vigilancia. En multitud de ocasiones oiremos que el barrio ha sido abandonado por parte de las instituciones. Pues bien, tal vez convendría preguntarse si es que en algún momento éstas llegaron a subirse al navío de Scampia.

La leyenda negra de las Velas empezaba a crecer, al igual que lo hacía la droga, los puntos de venta y el control de la Camorra. El *Sistema* había llegado para quedarse. El tesoro de Las Velas era demasiado valioso para que los piratas de la Camorra no echaran el ancla en el fondo del barrio.

Y así llegamos a los noventa. En Nápoles aún se estaban cicatrizando las heridas de la sangrienta guerra entre la *Nuova Camorra Organizzata* de Raffaele Cutolo y la *Nuova Famiglia* cuando empieza a sonar el nombre de Paolo di Lauro, *Ciruzzo 'O milionario*, como el nuevo padrino de la ciudad. El nuevo *boss* de Nápoles era un hombre astuto e inteligente; despiadado sí, pero que sabía manejar los tiempos y evitaba en lo posible los conflictos armados. Su carisma le llevó a controlar numerosos clanes, instalando el centro de operaciones en el área norte de la villa, en

el ya mencionado *Tercer Mundo*: la zona que va desde *Scondigliano* a *Aversa*. Un lugar que en pocos años llegaría a ser el *supermarket* de droga más grande de toda Europa. El sueño de Franz di Salvo se había transformado en una pesadilla. Mientras que el verde y los jardines mutaban en alfombras de jeringuillas, los cines y las bibliotecas se habían trocado en vertederos con zombis que se pinchaban. Incluso las pocas tiendas de la zona vendían entre sus productos un *kit* con lazo hemostático y desinfectante o limón.

En cualquier caso, faltaba lo peor, y lo peor llegó, la feroz guerra entre clanes por el control de Scampia. El dominio de los Di Lauro se resquebrajaba tras la marcha de su emperador. Paolo Di Lauro, *Ciruzzo* ‘*O milionario*, había dejado la corona en la cabeza de su hijo Cosimo. Sin embargo, el nuevo gobernante no era tan hábil como el padre, ni tampoco gozaba del mismo poder de seducción, amén de formas e ideas.

Como ya se anticipó, *la faida*, tuvo lugar entre noviembre de 2004 y marzo de 2005. La iniciativa vino de la mano de los *secesionistas* de Raffaele Amato: llamados así porque se separan de los Di Lauro – también conocidos como los *españoles*, a causa de que su jefe se había ido a vivir a España. Amato, apodado ‘*O vicchiarella*, fue acusado de vender droga no adquirida a los Di Lauro, sin pagar el porcentaje de la operación. Tal vez fuera la excusa para empezar la guerra, o tal vez no, pero la realidad era que Raffaele Amato y otros veteranos *boss*, no estaban de acuerdo con las medidas tomadas por el joven Cosimo Di Lauro: no solo cada vez contaban menos, sino que perdían poder y dinero.

En esta turbia trama uno de los papeles más destacados lo protagonizará Gennaro Marino, *Genny Mackay*, quien de importante miembro de los Di Lauro pasará a convertirse en un traidor y mano derecha de Amato. Para los amantes de la Serie *Gomorra* el personaje de *Ciro di Marzio*, *El inmortal*, se inspira en él.

La *faida* deja más de 60 muertos, muchos de ellos inocentes, como Gelsomina Verde, Carmela Attrice, Antonio Landieri, Attilio Romanò y Dario Scherillo. Personas y nombres importantes que tenemos que recordar continuamente porque perdieron la vida en una guerra con la que no tenían nada que ver.

Las noticias y las imágenes de la *faida*, y de los asesinatos, llegan a todo el mundo gracias a las principales cadenas de televisión. El *Tercer Mundo* se hace famoso a la vez que las fuerzas del orden

blindan el área. Las escenas nos transportan hasta otras guerras: Irak, Siria, etc. Sin embargo, lo que no llega es lo más importante, las medidas institucionales que puedan desarrollar el tejido social y urbano necesario en Scampia. A la vez que aumentan la desesperación y el paro, los jóvenes siguen condenados al yugo de la *manovalanza*¹. Porque el *Sistema* sí, sí puede ofrecer trabajo y dinero fácil, incluso una fantástica moto con la que volar por toda la ciudad, aunque la meta final sea, casi siempre, la cárcel o la muerte.

En palabras del fiscal Giovanni Corona:

Era uno scenario previsto e prevedibile. Le colpe? Quelle dei camorristi, innanzitutto. Ma anche di chi ha abbandonato il quartiere a sé stesso. Scampia era diventato caso nazionale. Utile per i professionisti dell'Antimafia che si sono messi in mostra. Libri e film, però, non hanno migliorato le condizioni degli onesti che lì ci vivono... Per risolvere problemi servono ben altri professionisti: sociologi, urbanisti, amministratori, ingegneri, medici. E soprattutto professori. (Costanzo y Ravel, 2013: 38).

Y es precisamente uno de esos libros, a los que aludía Giovanni Corona, una de las principales fuentes de información no solo sobre Scampia, sino también sobre los entramados y negocios de la Camorra; me estoy refiriendo a la novela de investigación *Gomorra*, de Roberto Saviano.

El libro, publicado un año después de la *faida* de Scampia, denuncia las operaciones de la Camorra en Campania, y fuera de ella; analizando al *Sistema*, desde el funcionamiento de los clanes hasta el blanqueo de capital, pasando por la vinculación entre lo lícito y lo ilícito, o los asesinatos y asesinados por parte de los pistoleros de la banda criminal. Unos pistoleros y unas bandas que nos hacen viajar hasta el lejano Oeste entre vertiginosas emboscadas, cruentos crímenes, bandidos buscados por la ley, apodos del tipo *Genny Mackay*, negocios ilegales y hasta cabezas a las que se pone precio, como la del propio Saviano, amenazado por la Camorra.

Para el título del libro, el escritor se inspira en las palabras de un párroco asesinado por los camorristas en *Casal del Principe*, Don Peppino Diana. Don Peppino se refería en sus sermones como “Terra di Gomorra” a *Casal del Principe* y a la región de

¹ La mano de obra, sobre todo juvenil, de la que se sirve la Camorra.

Campania, en clara asonancia a la ciudad maldita de la Biblia. Y precisamente fueron sus denuncias, es decir, la palabra, lo que le costó la vida. Y también es por ello que Roberto Saviano se acuerda de él, porque con su investigación quiere denunciar lo que sucede en su tierra.

Entre las denuncias del escritor campano, Scampia aparece como telón de fondo del capítulo más extenso del libro: “La guerra de *Secondigliano*”. Una guerra por el control de la ciudad, como ya se dijo anteriormente con tintes *westernianos*, y en la que los Rojo y los Baxter son sustituidos por los Di Lauro y los Amato del clásico de Leone. Sin embargo, en esta nueva versión de *Por un puñado de dólares*, el alcohol y las armas dejarán su lugar a las drogas, y sobre todo no encontraremos a ningún Joe, – a ningún Eastwood – capaz de acabar con los malos.

Dos años después de la publicación del libro de Saviano, Scampia vuelve al primer plano gracias a la película de Matteo Garrone. Una obra, que a pesar del homónimo título, se separa ya desde el principio de su hermana mayor: tanto en el planteamiento y objetivos, como en el proceso de elaboración.

A diferencia del relato, la *Gomorra* de Matteo Garrone no intenta demostrar nada, sino mostrar. Se nos describe una realidad concreta a través de una narración de tipo documental en la que no existe filtro alguno, pero en la que tampoco hay espíritu de denuncia. Para ello, el director se ve obligado a realizar un profundo proceso de selección. Las más de trescientas páginas del libro, cargadas de acontecimientos, informaciones y reseñas, se convertirán en cinco relatos que encuentran luz propia en el formato audiovisual.

Las historias se enraízan con el humus popular de los bajos fondos. Matteo Garrone se aleja de la Iconografía clásica de las películas de gánsteres y del glamur de las vidas de los *boss*. Su objetivo es la base de la pirámide, la ya citada *manovalanza*: jóvenes, mujeres, parados y oprimidos en general. Personas que en muchos casos no van a poder elegir y para las que el límite entre legal e ilegal se hace cada vez más sutil.

De las cinco historias dos se desarrollan en Scampia. Los protagonistas de una de ella son Totò y María. Totò es un niño de trece años seducido por el *Sistema*, mientras que María es una mujer que está, precisamente, en el punto de mira del clan Di Lauro por ser la madre de uno de los secesionistas. María vuelve a

aparecer en el otro relato, aunque esta vez el protagonista principal es Don Ciro, el *sottomarino* que se encarga de pagar los sueldos a las familias de los camorristas que están en la cárcel o fallecidos.

Garrone, en un magistral filme, establece una extraordinaria simbiosis entre trama, personajes y lugares de ambientación de la película. A esto habría que añadirle su particular modo de filmar en el que predominan la elipsis – lo que le da un sabor onírico –, el teleobjetivo – con el que aísla al personaje a la vez que lo arroja de sonido diegético –, y el plano secuencia en un estilo de reportaje de guerra, con el que además de crear una atmósfera propia del documental produce grandes dosis de emoción entre el público.

En definitiva, un éxito rotundo de crítica y espectadores que podría encontrar su clave en las palabras de Fabio Ferzetti cuando nos dice en las páginas del *Messaggero* “A differenza di tanti brutti film *Gomorra* non spiega nulla, ma ci fa vedere tutto”.

Pero a pesar de todo lo citado anteriormente lo que también hace *Gomorra* es proyectar la misma sombra de violencia, degradación y abandono que habíamos ya visto en la obra de Saviano y que a partir de ahora seguirá planeando también con la serie.

De una idea de Roberto Saviano y dirigida por Stefano Sollima, Francesca Comencini y Claudio Cupellini nace la serie *Gomorra*. El escritor cree que muchas de las historias de su libro han quedado fuera de la película de Garrone y que con este nuevo proyecto no solo van a llegar a las pantallas, sino que, además, el espectador sintonizará mejor con un mundo en el que irá entrando poco a poco.

En esta ocasión será el propio Saviano quien realce el papel de Scampia, al referirse a las Velas como uno de los actores protagonistas. Nos dice que es el “ADN de la serie”.

Y si ya sabemos cuál es el objetivo de la serie, por lo que respecta al planteamiento y al modo de elaboración, la idea de Saviano y de los directores es llevar a la pantalla los relatos y los protagonistas del libro pero en forma de un cóctel de ficción. Una mezcla en la que el propio espectador será el encargado de realizar la trasposición. Es decir, Genny, Ciro, Piero Savastano, Donna Imma, Salvatore Conte son una especie de arquetipos que cobran vida gracias a los fragmentos de las personas reales.

Por tanto, una vez, y ya es la enésima, la imagen de Scampia y de las Velas vuelve a ser la misma que años atrás, en los que se han ido forjando los símbolos de la degradación del barrio: la

Camorra, la droga, los sets cinematográficos y el abandono de las autoridades. Una visión negativa que recorre la ciudad a bordo del R5, el popular autobús que desde la estación Garibaldi lleva a los *turistas de la droga* hasta la Velas. Un viaje hacia ninguna parte, hacia la oscuridad, hacia la muerte. Éste es el caso de Samuele Tofanelli, un joven toscano, que reo de la droga, fue conducido al patíbulo de Scampia. El ronroneo del motor y la bocina sustituían a los tambores y a las trompetas de antaño. Mientras, el blanco de la heroína era el nuevo color de un verdugo que esperaba paciente a las puertas de las Velas.

Muy diferentes, en cambio, son los turistas del autobús de los Manetti Bros en *Ammore e Malavita*². Un grupo de americanos que llegan a Scampia acompañados por un guía turístico y por toda esa morbosidad que se ha ido instalando, como el amianto, con el paso de los años, y que como aquél también se incrusta en el alma de los que allí viven. Porque en Scampia también vive gente normal, honesta. Personas que tienen que sumar a las problemáticas habituales de estas zonas humildes, el peso de su corta pero agitada historia. Una pesada losa con la que los ciudadanos no están dispuestos a cargar.

Uno de los emblemas cinematográficos y ejemplo de resistencia al *Sistema* (y al abandono de las instituciones) es la película de *L'Oro de Scampia*. Un relato de valentía, de lucha constante y de confianza en el ser humano, donde virtudes como la amistad, el trabajo o el esfuerzo alcanzan finalmente una recompensa. Los protagonistas en la ficción, Enzo y Toni Capuano nacen de una historia real, la de Giovanni y Pino Maddaloni, un padre y un hijo que logran vencer a la Camorra gracias a los valores citados anteriormente. Porque más allá del importantísimo oro de Pino en las olimpiadas de Sydney, la verdadera victoria la consiguen en Scampia, gracias a unos kimonos de judo que trocándose en capas de superhéroes, logran salvar del *Sistema* y de la *manovalanza* a muchos de los jóvenes del barrio³.

² *Ammore e Malavita*: el último título de los Manetti Bros. Los famosos directores napolitanos ganan el premio David di Donatello a la mejor película en el 2018 con este musical en el que hay drama, comedia, acción, compromiso, inteligencia y mucha diversión.

³ La trama del filme se inspira libremente en el libro *La mia vita sportiva* di Gianni Maddaloni.

Llega el momento, por tanto, de rebelarse al *Sistema*. Los habitantes de Scampia adquieren el protagonismo que les corresponde y deciden ser los dueños de sus vidas y de sus destinos, más allá de *faide* y de instituciones poco comprometidas. Se trata de una especie de humanismo en la que el hombre conquista finalmente la dignidad que les había faltado en el reino medieval de la Camorra.

Una conquista – como las verdaderas conquistas – que para muchos fue complicada. Algunos habían sucumbido durante algún tiempo al hechizo del *Sistema*, otros se habían perdido en el tenebroso laberinto de la delincuencia, y hubo también quienes se cubrieron con el confortable pero letal manto de las drogas. Entre ellos personas y personajes de la serie *Gomorra* como Gaetano di Vaio, *il baroncino*, antes delincuente y ahora director, actor y productor de cine, o Vincenzo Verde, hermano de la citada Gelsomina; o Dora, asesora de Francesca Comencini; y Carmine, *O Track* en la película. Todos ellos actualmente alejados de su anterior vida e involucrados en interesantes proyectos destinados a robar *manovalanza* a la propia Camorra.

Muchos de estos vecinos se han unido en grupos y asociaciones del tipo @esistenza Anticamorra, el comité de las Velas de Scampia, el colectivo Mina o Scampia Trip Tour. Colectivos con un objetivo común: intentar cambiar la imagen que circula tanto en Italia, como fuera de ella, sobre Scampia, dando a conocer el barrio y a sus ciudadanos. Entre los instrumentos más valiosos con los que cuentan los habitantes para proceder al desagravio, sobresale la cultura en sus muy diferentes facetas: desde la instrucción al cine, pasando por la música, el deporte y otras artes como el teatro, la literatura o la gastronomía.

Gracias precisamente a una de estas armas: el cine, hasta el momento utilizado en su contra – o sin aportar grandes beneficios –, ciudadanos *invisibles* consiguen que sus vidas y sus historias salgan fuera de los muros del gueto y sean compartidas por multitud de personas. Este es el caso de Omero e Lorenzo, los protagonistas del corto *La Chimera*⁴, realizado por un grupo de jóvenes directores y

⁴ *La Chimera* es un corto que forma parte de un proyecto más amplio – otros cuatro cortometrajes – en el que el productor Gianluca Arcopinto pretende mostrar la realidad de algunas zonas y personas de Italia, que normalmente son ignoradas tanto por el cine como por las instituciones. La película, realizada por

producido por Gianluca Arcopinto⁵. Los planos de las Velas, los rostros de los personajes, los diálogos de la otra Scampia, consiguen introducirnos en un mundo hasta ahora desconocido, con las necesidades y los problemas de los que allí viven.

Por lo tanto, a los habitantes de Scampia y a los grupos y asociaciones, se unen una serie de artistas, cineastas, como los ya citados Arcopinto y Di Vaio, u otros como la periodista Luciana Esposito. Una unión, y una sinergia, la alcanzada por los verdaderos protagonistas de las Velas, que hará que el fenómeno del cambio: reivindicar una mayor dignidad, adquiera una notable repercusión social. Porque como dice el fiscal Giovanni Corona: “Per combattere la Camorra non servono eroi ma il contributo di tutti”.

Y con la invitación de Giovanni Corona a involucrarse y a participar en la defensa de la gente honesta del barrio, llegamos al final de esta travesía aunque no del viaje. Pues el navío de Scampia continuará su singladura con las velas izadas esperando encontrar ese viento que le permita salir, finalmente, de los océanos contaminados por el hombre.



Le Vele di Scampia

los jóvenes directores Elio di Pace, Walter de Majo, Giovanni Dotta y Matteo Pedicini, abre los ojos a un espectador hipnotizado por los narcóticos y la violencia tanto de las crónicas como de las obras de ficción.

⁵ Gianluca Arcopinto es un productor y escritor italiano comprometido con los que más lo necesitan. Tras su efímero paso por la serie *Gomorra*, decide aprovechar su experiencia para crear un proyecto cinematográfico, el laboratorio Mina, con el que ayudar e involucrar a los más débiles. En su libro *Un fiume in piena* nos da a conocer esa otra Scampia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcopinto, G. (2014). *Un fiume in piena. Storie di un'altra Scampia*. Roma: DeriveApprodi.
- Bargallo, F. (2016). *Storia della Camorra*. Bari: Laterza.
- De Costanzo, A. y Ravel, M. (2013). *Scampia. Storia di un quartiere e una faida*. Villaricca (Na): Cento Autori.
- Saviano, R. (2006). *Gomorra*. Milán: Mondadori.
- Saviano, R. (2009). *La parola contro la camorra*. Turín: Einaudi.

VIDEO

- Arcopinto, G.; Di Pace, E.; De Majo, W.; Dotta, G. y Pedicini, M. (2017). *La Chimera*. Italia.
- Manetti, A.; Manetti, M. y I Manetti Bros. (2017). *Ammore e Malavita*. Italia.
- Picomedia, Rai, y Pontecorvo, M. (2014). *L'oro di Scampia*. Italia.
- Procacci, D. y Garrone, M. (2008). *Gomorra*. Italia.
- Saviano, R. (2009, 10, 30). *La parola contro la camorra*. D. Forzano (dir.). Conduce: Fabio Fazio. Rai. Turín: Einaudi.
- Sky, Cattleya, Fandango y Sollima, S.; Comencini, F.; Cupellini, C. (2014). *Gomorra: la serie*. Italia.

DELL'IMPORTANZA DI MEDIATORI,
COSTRUTTORI DI PONTI, SALTATORI DI MURI,
ESPLORATORI DI FRONTIERA
ABOUT MEDIATORS, BRIDGE BUILDERS,
WALL JUMPS, BORDER EXPLORERS

Carmela PANARELLO
MIUR docente in pensione

Riassunto

Nel *Decalogo per la convivenza interetnica* Alexander Langer propone alcuni criteri di convivenza pluri-culturale. L'attitudine a conoscere i costumi e creare relazioni col diverso in una pratica di mutua tolleranza fa acquisire la consapevolezza che la conoscenza è cultura, e come tale non può avere limiti. Una visione che, generando esperienze e progetti positivi in una cultura della convivenza, può diventare ponte di un sempiterno umanesimo, antidoto contro razzismo, intolleranza e xenophobia. *Parole chiave:* Alexander Langer, *Decalogo della convivenza interetnica*, conoscenza, prevenzione dei conflitti.

Abstract

In the *Decalogue for inter-ethnic cohabitation*, Alexander Langer proposes criteria of multi-cultural cohabitation. The ability to know the customs and create relationships in a practice of mutual tolerance causes the awareness that knowledge of the others is culture, and as such cannot have limits. From this attitude, in addition to positive experiences and projects, comes a humanism destined to live through the centuries: It can be an antidote against racism, intolerance and xenophobia.

Keywords: Alexander Langer, *Decalogue of inter-ethnic cohabitation*, knowledge, conflict prevention.

1. *TENTATIVO DI DECALOGO PER LA CONVIVENZA INTERETNICA*

Nessuno può immaginare che cosa significhi nascere e vivere al confine tra due mondi, conoscerli e comprenderli ambedue e non poter fare nulla per riavvicinarli, amarli entrambi e oscillare fra l'uno e l'altro per tutta la vita, avere due patrie e non averne nessuna, essere di casa dovunque e rimanere estraneo a tutti, in una parola, vivere crocefisso ed essere carnefice e vittima nello stesso tempo (Andric, 1995: 20).

Il contributo offerto da Alexander Langer alla ricerca di criteri che possano definire un ordinamento della convivenza pluriculturale è il frutto della pratica di promotore di varie iniziative a favore della pace, della convivenza e dei diritti umani che dal Sud-Tyrol/Alto-Adige si sono irradiate nei luoghi in cui le diversità etniche, linguistiche, religiose o politiche provocavano tensioni o degeneravano in contrasti. La capacità di proporre soluzioni rispettose delle contrapposizioni, l'attitudine all'ascolto e gli sforzi per prevenire l'insorgere e il perdurare di conflitti potrebbero indurre a definire l'autore del Decalogo in maniera semplicistica pacifista, verde, o ecologista. In realtà fu molto di più: un rappresentante del nuovo Umanesimo che con straordinaria creatività e determinazione cercava di realizzare l'utopia concreta di un mondo dominato da pace e giustizia, anche economica, in cui gli uomini potessero vivere in armonia con gli altri e con l'ambiente. Non un ideologo del pacifismo, ma un costruttore di pace: per rappacificare gli uomini con la natura proponeva di convertire il motto olimpico *citius, altius, fortius*¹ in *lentius, profundius, suavius*². Applicò all'azione politica il principio del *Solve et Coagula*, proponendo di sostituire ai partiti "aggregazioni più specifiche e più temporanee (da comitati di iniziativa a liste elettorali, di volta in volta specifiche) realmente pluraliste" (Langer, 1989), come lui stesso aveva sperimentato: dalla militanza nei gruppi cattolici³ a Lotta continua⁴, dai Grunen

¹ Più veloce, più alto, più forte.

² Più lento, più profondo, più dolce.

³ A Firenze, visse l'esperienza dei *Dialoghi Mediterranei* di La Pira, ebbe contatti con i democratici di Nicola Pistelli, frequentò Padre Balducci e il gruppo di Testimonianze.

⁴ Per il giornale del partito fu l'invitato dalla Germania.

tedeschi alla lista alternativa per l'altro SudTirolo – Alternative Liste für das andere Südtirol –, dai Verdi⁵, fino a proporre al partito comunista nel momento del suo scioglimento la formazione di “liste di alternativa democratica, ecologista, solidale e civica” (Langer, 1989)⁶. Mentre dominava Tangentopoli periodicamente rende pubblici i rendiconti dei suoi proventi, trattenendo per sé solo l'equivalente dello stipendio d'insegnante. Durante i conflitti in Palestina e a Cipro, in Libano, Romania, Bulgaria e nell'ex Jugoslavia promuove interventi risolutivi presso i singoli e le istituzioni. Nel 1994, con l'esperienza acquisita da consigliere regionale nel definire i diritti delle minoranze e consapevole della peculiarità di ogni situazione, propone un *Tentativo di decalogo per la convivenza inter-etnica*. Sul rischio della genericità di un testo astratto, non riferito ad un determinato contesto, prevale la determinazione di definire i criteri per un ordinamento della convivenza pluri-culturale, “un insieme di valori e di pratiche di mutua tolleranza, conoscenza e frequentazione” (Langer, 1995b).

2. LA COMPRESENZA PLURI-ETNICA SARÀ LA NORMA PIÙ CHE L'ECCEZIONE; L'ALTERNATIVA È TRA ESCLUSIVISMO ETNICO⁷ E CONVIVENZA

Da sempre la violenza di poteri dispotici, la guerra, la ricerca di migliori condizioni di vita, hanno prodotto spostamenti di uomini e donne in fuga dalla miseria o dalle guerre, profughi come Enea o Ulisse, accolti oggi non più come ospiti sacri ma divenuti nemici. In una società omologata e globalizzata, la normalità della convivenza è sopraffatta dalla paura verso chi rivendica diritti, lavoro, istruzione, libertà di culto, uso di un'altra lingua. Un dibattito sull'alterità che coinvolga gli abitanti di uno stesso territorio può arginare la diffidenza e ostacolare qualsiasi tentativo di rendere omogeneo, etnicamente esclusivo un territorio, annullando la *dignità* di stili di vita differenti. Un'opportunità di arricchimento offerta dalla pratica di una convivenza pluri-etnica,

⁵ In Alto Adige-Sud Tirolo *Verdi-Grüne-Vërc*.

⁶ Successivamente si propose come segretario del neo-nato Partito Democratico della Sinistra (Langer, 1994c).

⁷ “Il più comprensivo delle caratteristiche nazionali, linguistiche, religiose, culturali che definiscono un'identità collettiva e possono esasperarla sino all'etnocentrismo” (Langer, 1996b: 295).

pluri-culturale, plurireligiosa, pluri-lingue, pluri-nazionale può scaturire dalla volontà di vivere insieme.

3. IDENTITÀ E CONVIVENZA: MAI L'UNA SENZA L'ALTRA; NÉ INCLUSIONE NÉ ESCLUSIONE FORZATA

Sin da bambino Alexander aveva potuto sperimentare come non esistesse alcuna corrispondenza tra l'identità dell'individuo⁸ e la sua presunta origine etnica⁹, per di più vivendo in una realtà che fondava il senso di appartenenza sulla divisione tra Italiani, Tedeschi e Ladini¹⁰. Una contrapposizione linguistica ed anche culturale, economica e relazionale, esasperata in Sud-Tirol dopo la Prima guerra Mondiale da un processo di assimilazione e di italianizzazione forzata¹¹, con lo scopo di assorbire o ridurre la diversità di contadini ed artigiani di lingua tedesca che avevano modelli di vita e una cultura che facevano riferimento all'impero austro-ungarico. Questi, d'altronde, percepivano come invasori i nuovi arrivati, Italiani trasferiti nelle strutture statali con cui era estremamente difficile comunicare e mal sopportavano altre scelte del regime nel mondo del lavoro, come la concessione di benefici fiscali alle aziende che assumevano operai provenienti dalle regioni del Nord-Est. Di contro, dopo la stagione degli attentati ai tralicci, con la "proporzionale"¹² gli Italiani si sentirono discriminati e timorosi che le prerogative occupazionali nella amministrazione pubblica fossero limitate dal riequilibrio etnico. Ciononostante, per Langer, sia il rifiuto dell'integrazione

⁸ Ovvero il senso individuale di riconoscimento in una comunità culturale e linguistica con le sue tradizioni e costumi.

⁹ Nato a Vipiteno-Sterzing, il 22 febbraio 1946. in una famiglia laica con un padre ebreo, anche se non praticante si definiva "cattolico autodidatta" (Sofri, 2015).

¹⁰ "Crescendo in una famiglia democratica e borghese, che a casa parla in lingua (tedesca) invece che in dialetto tirolese e nella quale si respira un clima molto rispettoso e tollerante" (Langer, 1986: 201).

¹¹ Nel 1923 venne proibito l'uso del nome Sudtirolo e ordinata la chiusura di tutte le scuole di lingua tedesca, l'abolizione dei partiti tedeschi, l'uso esclusivamente dell'italiano negli uffici pubblici, oltre alla italianizzazione di tutti i nomi di luogo e dei cognomi.

¹² Un caposaldo dello statuto speciale per il Trentino Alto Adige del 1972, "una pace tra potenze, non tra la gente" (Langer, 1985).

forzata che la condanna dell'esclusione¹³ non sdoganano proposte di separazione fondate sull'idea che si possa vivere vicini o anche assieme, purché le occasioni di interazione o di interferenza siano ridotte al minimo¹⁴. Nella coesistenza di pluralità linguistiche e culturali individua la possibilità di scongiurare il pericolo sia dell'esclusivismo etnico che di appiattimenti omologanti; e indica l'educazione a una cultura della convivenza come lo strumento per affermare la propria identità, senza negare quella di altri gruppi conviventi nello stesso territorio¹⁵.

4. CONOSCERSI, PARLARSÌ, INFORMARSI, INTER-AGIRE: PIÙ ABBIAMO A CHE FARE GLI UNI CON GLI ALTRI, MEGLIO CI COMPRENDEREMO

Vivendo sul confine tra più mondi ed educato al bilinguismo, fin da giovane è sensibilizzato alla relatività: "Né tutti i tedeschi, né tutti gli italiani sono buoni o cattivi, bisogna distinguere" (Langer, 1986: 202). Si avvicina alla pratica della tolleranza e della multiculturalità attraverso

l'ideale [...] cristiano. I miei genitori non ne sono entusiasti, ma non mi reprimono [...] «Mi impegno», in senso ecumenico [...] per il superamento della concorrenza tra associazioni cattoliche; per un dialogo e conoscenza reciproca con i (pochi) protestanti di Bolzano; per momenti comuni tra cattolici italiani e tedeschi [...]. È bello sentirsi parte di una comunità universale in cui non si distingue «nè giudeo nè greco» (Langer, 1986: 202-203).

Così il racconto biografico diviene un modo per incoraggiare l'autostima e la consapevolezza di sé e per favorire l'autocritica e l'accettazione delle differenze. Inoltre possono offrire opportunità di reciproca comprensione

fonti di informazioni comuni (giornali, trasmissioni, radio...),
occasioni di apprendimento o di divertimento comune,

¹³ E delle sue degenerazioni: emarginazione, ghettizzazione, espulsione, o anche sterminio.

¹⁴ Come avveniva, seppur con forme diverse, in Sudtirolo, in Belgio o negli Stati Uniti.

¹⁵ Gli immigrati, oltre a conoscere la lingua e la cultura del paese in cui sono, devono mantenere la conoscenza della loro lingua d'origine; infatti è possibile compiere una separazione per questi fattori identitari, a differenza della religione.

frequentazioni reciproche almeno occasionali, possibilità di condividere – magari eccezionalmente – eventi «interni» ad una comunità diversa dalla propria (feste, riti, ecc.) [...]. Libri comuni di storia, celebrazioni comuni di eventi pubblici, forse anche momenti di preghiera o di meditazione (Langer, 1996b: 297).

5. ETNICO MAGARI SÌ, MA NON A UNA SOLA DIMENSIONE: TERRITORIO, GENERE, POSIZIONE SOCIALE, TEMPO LIBERO E TANTI ALTRI DENOMINATORI COMUNI

Una scelta libera dell'organizzazione etnica fondata solo su considerazioni culturali, linguistiche, storiche e religiose può contrastare l'integralismo e l'etnocentrismo. Mentre l'uso della lingua e la tutela delle tradizioni devono essere canalizzati attraverso la connotazione etnica, i diritti sociali¹⁶ possono essere condivisi da quanti coabitano nello stesso territorio, hanno interessi simili¹⁷, o sono accomunati dal genere (specialmente femminile). Le strutture e le dimensioni etniche si possono superare definendo in positivo valori e finalità e realizzando obiettivi comuni¹⁸. Invece, in Alto Adige, l'autonomia istituzionalizzava i criteri di appartenenza ai tre gruppi etnici costringendo mistilingui, alloglotti e cittadini comunitari a una scelta surrettizia. Rifiutarono di riconoscersi in una di queste aggregazioni 5511 persone che persero, oltre ai benefici legati all'appartenenza¹⁹, l'elettorato passivo nelle elezioni, diventando una sorta di *apolidi*²⁰. Per di più, nel censimento del 1981, per potere usufruire dei vantaggi socio-economici attribuiti al gruppo maggioritario, dichiarava di appartenere al gruppo di lingua tedesca il 30% di Italiani, timorosi di essere abbandonati a se stessi e destinati all'assimilazione e alla scomparsa; essi, a differenza di Tedeschi e Ladini, mancavano di coesione come gruppo etnico e non avevano legami originari con il territorio.

¹⁶ Lavoro, tutela dell'ambiente, politiche della salute, qualità dell'istruzione.

¹⁷ Sport, tempo libero, cultura.

¹⁸ Strutture sportive, manifestazioni culturali, volontariato.

¹⁹ La suddivisione dei posti di lavoro nella pubblica amministrazione, la fruizione di servizi sociali.

²⁰ Tra di essi lo stesso Langer e Rohnald Messner, che si dichiarò Tedesco, Italiano e Inglese perché “sono queste le lingue che parlo e nelle quali mi sento a casa” (Romeo e Steurer, 2015).

6. DEFINIRE E DELIMITARE NEL MODO MENO RIGIDO POSSIBILE L'APPARTENENZA, NON ESCLUDERE APPARTENENZE ED INTERFERENZE PLURIME

Consapevole della potenzialità di essere nato in una terra di confine, di incontro tra culture, di ponte tra grandi tradizioni culturali, Alex²¹ non rinnegherà mai la propria origine di sudtirolese di lingua tedesca, anzi si considererà privilegiato per avere molte patrie. Questa sensazione di appartenenza alla propria Heimat e contemporaneamente di cosmopolitismo si era manifestata a metà degli anni '60 con la creazione di un gruppo misto italo-tedesco²² che si proponeva di confrontare le posizioni di ciascuno e cercare soluzioni condivise. Nel 1967 fonda una rivista, *Die Brücke/Il Ponte*, in cui venivano evidenziati i punti di collegamento tra le due culture considerando la diversità una reale occasione di conoscenza ed arricchimento. In un mondo dominato dalla paura per il diverso, il non omologato, il non riconducibile a verità condivise non teme l'altro; anzi appare curioso delle possibili interazioni e degli scambi. A proposito della lingua, il più evidente segno di contrapposizione, rivendicava un retaggio plurimo utilizzando italiano e tedesco insieme negli interventi pubblici e nell'attività politica, a partire dal suo primo intervento in Consiglio provinciale. Ai censimenti del 1881 e del 1891 rifiutò l'opzione linguistica²³; solo nel 1983, per potersi candidare alle elezioni regionali, dichiarò di appartenere al gruppo ladino, studiando puntigliosamente lingua e cultura della terza minoranza dell'Alto Adige. La sua proposta che l'opzione, intesa come un limite contro gli altri, sia sostituita da una "professione di appartenenza", anche plurima, per le persone di formazione cosmopolita viene fatta propria dal Consiglio d'Europa con la direttiva del giugno 1995²⁴.

²¹ Lo stesso nome in italiano e in tedesco.

²² In cui ciascuno si esprimeva nella propria lingua e capiva la lingua dell'altro.

²³ Introdotta al posto della precedente rilevazione segreta ed impersonale del "gruppo linguistico di appartenenza".

²⁴ All'art.3 viene sancita la non obbligatorietà di dichiararsi appartenente a una minoranza e condannati i comportamenti discriminatori.

7. RICONOSCERE E RENDERE VISIBILE LA DIMENSIONE PLURI-ETNICA: I DIRITTI, I SEGNI PUBBLICI, I GESTI QUOTIDIANI, IL DIRITTO A SENTIRSI DI CASA

La compresenza di segni, suoni e istituzioni multiformi contraddistingue una realtà pluri-etnica: qui gli appartenenti alle diverse comunità parlanti lingue diverse e praticanti differenti professioni religiose non devono sentirsi tollerati, sopportati o oggetto di indifferenza, ma accettati e parte integrante del territorio in cui convivono: “un prato con molti fiori diversi è più bello di un prato dove cresce una sola varietà di fiori” sosteneva Franjo Komarica (Langer, 1996b: 300). Viceversa, l’incontro e il dialogo tra il *noi* comune ed inter-etnico con i *noi* dei singoli gruppi non sono favoriti da una condizione di inferiorità o di superiorità originata da rinunce, compromessi e mediazioni continue. Nella realtà odierna questa dimensione, ripresa nell’idea di *convivialità delle differenze* di don Tonino Bello, appare come una bella utopia: la coabitazione nella diversità si misura con le espulsioni e con le lungaggini burocratiche o i dinieghi per ottenere i ricongiungimenti familiari, le richieste di asilo, la stabilizzazioni dei permessi di soggiorno. L’azione politica è imperniata sul contrasto al fenomeno dell’immigrazione clandestina, e sul rifiuto di accogliere i richiedenti asilo, considerati un peso per la società e non portatori di istanze, rivendicatori di giustizia, una *sponda* democratica per porre nella terra ospitante le basi per restituire diritto e democrazia alla terra di provenienza.

8. DIRITTI E GARANZIE SONO ESSENZIALI MA NON BASTANO; NORME ETNOCENTRICHE FAVORISCONO COMPORTAMENTI ETNOCENTRICI

In aggiunta ad una normativa che assicuri diritti e garanzie in modo trasversale ed equidistante, l’autonomia di una società civile, che prevenga progetti d’annessione col far riconoscere tutti in un territorio condiviso, favorisce la cooperazione inter-etnica. Di contro l’esclusivismo etnocentrico e le discriminazioni sul piano economico, politico, culturale e linguistico possono

produrre conflitti²⁵ o fenomeni di pulizia etnica fino all'eliminazione fisica del nemico²⁶. Viene pertanto auspicata in una *Europa delle regioni* una specie di *democrazia dell'ospitalità* caratterizzata da

l'eliminazione dei confini, sia fisici che culturali, il superamento dello stato-nazione, la valorizzazione della dimensione territoriale a discapito di quella etnica o nazionale, la riorganizzazione decentrata degli stati, la creazione di autorità sovranazionali e infine l'ingerenza democratica dal basso (Langer, 2015).

9. DELL'IMPORTANZA DI MEDIATORI, COSTRUTTORI DI PONTI, SALTATORI DI MURI, ESPLORATORI DI FRONTIERA

Chi vive al confine tra due mondi, abituato al confronto e alla conoscenza può sperimentare la convivenza: “Sul mio ponte si transita in entrambe le direzioni e sono contento di poter contribuire a far circolare idee e persone” (Langer, 1986: 206). Nel laboratorio dell'Alto Adige

[...] sarebbe stato più facile se intanto avessimo cominciato con il capire ciascuno la lingua dell'altro [...] che ognuno potesse parlare nella propria lingua ed essere comunque capito dagli altri [...] studiare la storia, perché ci rendevamo conto che ognuno di noi aveva uno stereotipo in forte misura unilaterale, se non totalmente falsato, dell'altro [...], ognuno sapeva i torti ricevuti e non quelli che aveva imposto agli altri [...]. Ognuno si studiava qualcosa, poi ce lo raccontavamo, ci facevamo le domande, capivamo quali cose gli uni sapevano e non venivano dette e così via. (Langer, 2015).

Considerando il costruttore di ponti artefice di speranza, tesi a mitigare le inflessibilità, render relativi i confini e favorire l'interazione, anche facendo il traduttore²⁷, incessantemente esplorerà e cercherà di superare le frontiere fisiche, politiche, linguistiche e religiose. Collocandosi tra i gruppi conviventi e cercando di

²⁵ Sud Tirolo o Palestina.

²⁶ Il genocidio del Rwanda o dell'Ex Jugoslavia.

²⁷ Tradusse in tedesco *Lettera a una professoressa* di Don Milani.

esplorare gli elementi comuni sul territorio e di consolidarne le sponde, avvia un processo di responsabilizzazione, di coinvolgimento, e di mediazione. “Diventa sempre più ricco, più fitto e più variegato il reticolo di rapporti, di scambi, di ponti” (Langer, 1986: 206). Ritiene una scelta strategica, anche per sfuggire alla tentazione di ricercare sostegni esterni, valorizzare il ruolo di chi è capace di autocritica verso la propria comunità e, conservando le radici per risultare credibile, prende le distanze dalle iniziative, anche conflittuali, dell’uno e dell’altro campo:

non serviva a nessuno se qualcuno fosse diventato un transfuga, se cioè qualcuno da tirolese si fosse fatto in qualche modo Italiano per venir maggiormente incontro agli altri, o viceversa da Italiano (cosa allora più improbabile, oggi è un po’ diverso) si fosse fatto tirolese. Era molto importante non essere transfughi, ma piuttosto essere disertori del fronte etnico (Langer, 2015).

Con i componenti della società civile della ex Jugoslavia contrari alla guerra e alla spartizione del territorio, questo fautore di pace si adoperò a promuovere un dialogo interetnico proponendo, a partire dal 91 col Verona Forum²⁸ di dare spazio alla controinformazione e alle voci *fuori dal coro*. Instancabile nel sostenere il dialogo e l’azione comune, favoriva confronti, alleanze, patti tra gruppi interetnici, interculturali, interreligiosi, spingendosi a proporre di attribuire ai gruppi che manifestavano una volontà di riappacificazione uno status di associazione speciale riconosciuto dall’Europa²⁹.

10. UNA CONDIZIONE VITALE: BANDIRE OGNI VIOLENZA

Nella coesistenza inter-etnica è difficile che non si abbiano tensioni, competizione, conflitti [...]. Elementi di emotività collettiva e potere di coinvolgimento e di mobilitazione scappati di mano sono difficilmente governabili e riconducibili a soluzioni ragionevoli [...] in questo caso non bastano leggi o polizie, ma occorre una decisa repulsa sociale e morale, con radici forti: un convinto e convincente no alla violenza (Langer, 1996b: 302).

²⁸ Coordinatore del “Verona Forum for Peace and Reconciliation”.

²⁹ Cfr. Nove punti per la convivenza etnica in Jugoslavia (Langer, 1994a).

Avendo avuto esperienza diretta dei problemi della convivenza e dell'incognita di una separazione territoriale su base etnica, all'apparire dei nazionalismi in Jugoslavia dopo la morte del maresciallo Tito, cercò di promuovere un'azione politica dell'Unione Europea³⁰. Mentre la comunità internazionale interloquiva solo con i *signori della guerra* rappresentanti delle Repubbliche nazionali, Langer non faceva distinzione tra i deportati, sia serbi in Croazia che croati in Serbia e protestava contro la spartizione etnica della Bosnia-Erzegovina proponendo colloqui e conferenze di pace. Nel 1991 avanza al Parlamento Europeo la proposta di formare un Corpo Civile di Pace, con intellettuali, obiettori di coscienza e operatori di pace non militari per negoziare con le autorità locali e dare voce ad anziani, donne e bambini, non implicati nel conflitto; si batte per facilitare il rientro dei rifugiati, evitare la distruzione delle case e le persecuzioni che, secondo le circostanze, colpiscono vittime e carnefici. Con la *Carovana di pace*, visitò quasi l'intero paese, convinto che una visibilità avrebbe procurato alla pace molti sostenitori in ogni popolazione. Pur sostenendo i gruppi democratici contrari alla violenza, poco a poco, alla speranza di contenere la guerra con mezzi non violenti e civili, si sostituisce la richiesta al Parlamento Europeo di intervento di forze di interposizione sotto il controllo dell'ONU, per "imporre la pace, visto che non vi è alcuna pace da mantenere" (Langer 1994a). Nel 1995, dopo l'eccidio di Tuzla che vedeva vanificato l'impegno di dare alla Comunità Europea un ruolo di forza di equilibrio e di pace, prendendo atto dell'inutilità degli uomini dell'Unprofor³¹, conscio che non esista altro modo per contrastare un attacco armato come l'assedio di Sarajevo che ricorrere a mezzi militari di respingimento, chiede³² un intervento di polizia internazionale per arginare una guerra disumana. Anche questo disperato appello del 26 giugno 1995 *L'Europa nasce o muore a Sarajevo* rimane inascoltato.

³⁰ Durante due mandati al Parlamento europeo presentò 42 proposte di risoluzione e numerose interrogazioni orali e scritte.

³¹ Che avrebbero dovuto garantire il rispetto delle regole.

³² Un atto di coraggio? O un segno di Capitolazione? (n.d.a.).

11. LE PIANTE PIONIERE DELLA CULTURA DELLA CONVIVENZA: GRUPPI MISTI INTER-ETNICI

I figli di *famiglie miste* e i figli di immigrati contrastando la separatezza possono costituire una risorsa, il germoglio di una società multietnica, in cui col succedersi delle generazioni la cultura dei nuovi arrivati si possa fondere con quella dei paesi d'accoglienza. Come nella città bosniaca di Tuzla, in cui i tre principali gruppi etnici³³, mentre la guerra imperversava nel resto della regione, avevano scelto di non combattere tra loro e creare un fronte comune. Anche dopo la strage del 25 maggio 1995, in cui persero la vita 71 giovani delle diverse etnie che stavano condividendo un momento di svago, le famiglie decisero, in segno di pacificazione, di seppellire insieme queste vittime del nazionalismo. Alex, l'“uomo leggero” (Kammerer, 1995), perennemente in viaggio con una piccola valigia, come aveva sempre fatto³⁴, si affannerà a costruire ponti e a tessere reti tra i *traditori* dei rispettivi fronti etnici. La metafora dell'attraversamento nella lettera a San Cristoforo “Tu – omone grande e grosso, robusto, barbuto e vecchio – trasportavi il bambino sulle tue spalle da una parte all'altra del fiume, e si capiva che quella era per te suprema fatica e suprema gioia” (Langer, 1966: 328) rivela come il peso per questo *hoffnungstraeger / portatore di speranza* fosse divenuto sempre più gravoso.

12. PER CONCLUDERE: ISTRUZIONI PER L'USO

Se avessi di fronte a me un uditorio di ragazze e ragazzi, non esiterei a mostrar loro com'è stata bella, com'è stata invidiabilmente ricca di viaggi e di incontri e di conoscenze e imprese, di lingue parlate e ascoltate, di amore, la vita di Alexander. Che stampino pure il suo viso serio e gentile sulle loro magliette. Che vadano incontro agli altri col suo passo leggero, e voglia il cielo che non perdano la speranza³⁵.

³³ Bosgnacco-musulmano, croato cattolico e serbo ortodosso.

³⁴ Frequentando la scuola italiana e poi praticando l'obiezione di coscienza al censimento etnico, per cui non poté insegnare in Sud Tirolo e candidarsi come sindaco di Bolzano.

³⁵ Adriano Sofri, luglio 1995, Parlamento Europeo. Strasburgo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andric, I. (1995). *Racconti di Bosnia*. Roma: Newton Compton.
- Bello, A. e Forte, B. (2006). *La convivialità delle differenze*. Molfetta: La Meridiana.
- Boato, M. (2015). *Alexander Langer costruttore di ponti*. Brescia: La Scuola.
- Kammerer, P. (1995). Ti voglio ricordare come un uomo leggero. *Una Città*, 43.
- Langer, A. (1 febbraio 1985). Il pendolo Tirolese. *Antigone*.
- Langer, A. (marzo 1986). Minima personalia. *Belfagor*, annata XLI.
- Langer, A. (19 novembre 1989). PCI: solve et coagula. *L'Unità*.
- Langer, A. (1992). Le speranze di tanti soldati svejk. *Una Città*. A cura di M. Tesei.
- Langer, A. (1994a). Il ruolo dell'Europa nella crisi del Kosovo. *Azione non violenta*.
- Langer, A. (1994b). Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica. *Arcobaleno*, 23.
- Langer, A. (26 giugno 1994c). Voglio quel posto a Botteghe Oscure. *Cuore*.
- Langer, A. (1995a). Corpi di pace. *Azione non violenta*.
- Langer, A. (27 marzo 1995b). Da dove nascono i dieci punti per la convivenza. *Il segno*.
- Langer, A. (1996a). *Il viaggiatore leggero*. A cura di E. Rabini. Palermo: Sellerio.
- Langer, A. (1996b). Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica. In E. Rabini (a cura di), *Il viaggiatore leggero* (pp. 295-303). Palermo: Sellerio.
- Langer, A. (2015). Costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera. *Fondazione Alexander Langer Stiftung*. Recuperato da www.alexanderlanger.org [Data di consultazione: 23/04/2018].
- Romeo, C. e Steurer, L. (2015). Varia, A. Langer. *Carlo Romeo. Spiccioli di storia, letteratura e altra umanità*. Recuperato da www.carloromeo.it [Data di consultazione: 13/03/2018].
- Sofri, A. (22 luglio 2015). Vi racconto il mio amico Alex Langer. *La Repubblica*.

LA TRADUZIONE COME PONTE VERSO L'EUROPA
NELL'ITALIA TRA LE DUE GUERRE
TRANSLATION AS A LINK TO EUROPE
IN ITALY BETWEEN THE WARS

Daniel RAFFINI

Sapienza Università di Roma

Riassunto

Partendo dalla concezione umanistica dei contatti tra culture e dalle moderne teorie della traduzione, il saggio tratta la valenza politica della traduzione durante il periodo fascista in Italia, analizzando come gli intellettuali italiani abbiano praticato la traduzione e mantenuto contatti con scrittori stranieri. Il caso di studio sui rapporti tra Italia e Spagna si concentra su Unamuno come referente per la nascente ispanistica e sui risvolti ideologici della traduzione dei poeti repubblicani, con attenzione alle tecniche discorsive adottate. *Parole chiave*: traduzione, fascismo, rete culturale, ricezione.

Abstract

Starting from the humanistic conception of contacts between cultures and modern translation theories, the essay deals with the political value of translation during the fascist period in Italy, analyzing how Italian intellectuals have practiced translation and maintained contacts with foreign writers. The case study on relations between Italy and Spain focuses on Unamuno as a referent for whom in Italy was interested in Spanish literature and the ideological implications of the translation of Spanish republican poets, with attention to the discursive techniques adopted.

Keywords: translation, fascism, cultural network, reception.

1. DALL'UNIVERSALIZZAZIONE DELLA CULTURA ALLA TRADUZIONE
COME PONTE

Tra l'Italia e l'Europa è il titolo di uno dei capitoli del saggio *Il sogno dell'Umanesimo* di Francisco Rico. Qui lo studioso

ripercorre il percorso dell'Umanesimo quattrocentesco che, nel momento della sua cristallizzazione, seppe uscire dai confini degli stati italiani per diffondere il proprio ideale in tutta Europa:

Il fervore che si va intiepidendo in Italia si ravviva spesso fuori dalla penisola, dove l'umanesimo, con tutto il fascino della novità, può mostrare nel modo più seducente i suoi incanti come modello di cultura e, meglio ancora, come modello di vita. Un forestiero con un minimo di gusto e di curiosità non poteva che rimanere abbagliato da Firenze, Roma o Ferrara (Rico, 1998: 62).

Una delle caratteristiche dell'Umanesimo storico fu dunque l'universalizzazione della cultura e la creazione di un modello culturale europeo. Nasce così proprio in quest'epoca l'idea della Repubblica delle Lettere, che tanta fortuna continuerà ad avere almeno fino all'Illuminismo, ad indicare la rete che univa gli intellettuali di tutto il continente (cfr. Bots e Waquet, 2005: 11-15). Tra le caratteristiche individuate da Bots e Waquet per definire la Repubblica delle Lettere c'è quella dell'universalità:

Questa concezione universalistica della Repubblica delle Lettere consentiva l'appartenenza non conflittuale a due diverse entità territoriali, l'una circoscritta e l'altra infinita, che tuttavia non si escludevano a vicenda. Mentre il legame con gli stati nazionali e confessionali, rafforzato da guerre nelle quali i fattori politici coesistevano spesso con quelli religiosi, si andava facendo sempre più stretto, i dotti professavano volentieri una doppia sudditanza: verso il paese in cui vivevano e verso la Repubblica delle lettere (Bots e Waquet, 2005: 89).

In questo senso è un atto umanista ogni tentativo di stabilire legami con il vicino, implicita aspirazione alla pace necessaria allo sviluppo della cultura e al benessere dell'uomo. Possiamo dunque individuare un umanesimo che operò nella cultura europea sulla lunga durata e che fondò la propria forza sul concetto di comunità tra gli intellettuali di diversa provenienza e sul superamento dei confini dei singoli stati, peraltro abbastanza mobili nel corso dei secoli.

Dal momento che il sapere, così come il pensiero stesso, si trasmette per via linguistica, fondamentale per l'universalizzazione

dell'Umanesimo fu la presenza di una lingua comune. Se nel Quattrocento e nei secoli successivi la lingua che tenne insieme la Repubblica delle Lettere fu il latino, nel Novecento viene meno la presenza di una lingua franca tanto forte. In Italia per lungo tempo il francese è stato la lingua condivisa dall'*élite* culturale; tuttavia, con l'aumento dell'alfabetizzazione e con il miglioramento delle condizioni di vita si è avuto un allargamento del pubblico della cultura, che è passato da quello ristretto delle stesse *élites* produttrici, a un più vasto e meno specializzato pubblico afferente in gran parte alla nuova classe media. Questa è probabilmente una delle ragioni per cui il Novecento è stato il secolo in cui la traduzione ha visto il suo maggiore sviluppo. E appare sorprendente notare come la traduzione e l'interesse per le culture straniere abbiano continuato ad agire anche in periodi di nazionalismo politico, come sono gli anni della dittatura fascista in Italia, garantendo a livello culturale quegli scambi che in altri settori erano preclusi.

Non dobbiamo considerare la traduzione solo come un trasporto neutro da un luogo all'altro, da una lingua all'altra, ma anche come una trasposizione di tipo culturale, da un sistema a un altro. La traduzione pone dei problemi diversi rispetto alla lingua franca: se l'utilizzo di una lingua comune di riferimento determina un percorso dal molteplice all'uno, viceversa la traduzione causa la differenziazione dell'uno in molti contesti linguistici e culturali di arrivo. Le moderne teorie della traduzione hanno dimostrato che nel passaggio da una lingua all'altra il testo di partenza subisce delle modificazioni che lo rendono un testo altro. Anche a livello delle ricezioni un testo può cambiare nettamente la sua connotazione tra il contesto di partenza e quello di arrivo. Con la sua Teoria Descrittiva della Traduzione, Gideon Toury sostiene che “le traduzioni siano fatti appartenenti a un solo sistema: il sistema di arrivo (*target system*)” dal momento che si sono “lasciate il sistema di partenza alle spalle” e vengono “recepite fin da principio come un enunciato formulato nella stessa lingua d'arrivo” (Toury, 1995: 187). Itamar Even-Zohar ha coniato la nozione di “polisistema letterario”, un sistema all'interno del quale la traduzione svolge una sua funzione specifica differenziata da quella del testo di origine. Secondo Even-Zohar: “La letteratura tradotta può possedere principi propri

di modellizzazione che entro certi limiti potrebbero persino essere esclusivi” (1995: 227). In effetti in anni recenti la teoria della traduzione si è concentrata sulle pratiche discorsive e sui risvolti ideologici dei processi traduttivi. Secondo Valerio Ferme:

La traduzione s’inserisce a questo punto in un nuovo filone interpretativo in cui il testo non è più isolato dal suo con-testo, ma è letto in rapporto alla cultura d’arrivo, e solo in seconda analisi a quella di origine, facendo sì che entrambe diventino parte integrante dell’interpretazione stessa (Ferme, 2002).

A questo tipo di teorie faremo riferimento nel cercare di tratteggiare brevemente una storia della traduzione nell’Italia fascista.

2. TRA AUTARCHIA E COSMOPOLITISMO

Il primo problema da affrontare è quello del cortocircuito tra il nazionalismo di Stato e il proliferare delle traduzioni che ha luogo in Italia negli anni Venti e Trenta. Una contraddizione che si spiega attraverso vari fattori. Tra di essi bisogna tener presente il fatto che il Fascismo non ebbe mai una politica culturale forte e unitaria. Lo dimostra il dibattito avvenuto sulla rivista *Critica fascista* nel 1926, quando esponenti di varie e spesso opposte correnti culturali dell’epoca (Novecentismo, Strapaese, Futurismo) cercarono di imporre la propria concezione come arte ufficiale del Fascismo¹. Questo tentativo dimostra l’assenza a questa altezza cronologica di linee culturali forti da parte del regime. Tuttavia, già da qualche anno prima, il regime stava tentando di integrare gli intellettuali, offrendogli posizioni all’interno di istituzioni legate al governo. A partire dal 1925 vengono creati una serie di organi che hanno lo scopo di inquadrare gli intellettuali all’interno di istituzioni statali controllate dal regime. Il 18 febbraio 1925 viene fondato l’Istituto Giovanni Treccani per la compilazione dell’Enciclopedia Italiana, sotto la guida di Giovanni Gentile; nel mese di marzo dello stesso anno si tiene a Bologna il

¹ Tra le altre cose, Valerio Ferme fa notare come tutte queste correnti letterarie avessero modelli principalmente stranieri, in contrasto dunque con il nazionalismo politico professato dal nascente regime fascista (cfr. Ferme, 2002).

Primo Convegno Fascista di Cultura, durante il quale viene redatto il *Manifesto degli intellettuali fascisti*; nel dicembre 1925 viene fondato l'Istituto Nazionale Fascista di Cultura, diretto ancora da Gentile²; infine, nel 1926 nasce l'Accademia d'Italia, organo del quale fecero parte molti tra i principali scrittori e intellettuali dell'epoca³. Per capire quali furono gli obiettivi di queste istituzioni nel campo della cultura possiamo leggere l'articolo 2 del provvedimento istitutivo dell'Accademia d'Italia:

L'Accademia d'Italia ha per iscopo di promuovere e coordinare il movimento intellettuale italiano nel campo delle scienze, delle lettere e delle arti, di conservarne pure il carattere nazionale, secondo il genio e le tradizioni della stirpe e di favorirne l'espansione e l'influsso oltre i confini dello Stato.

Queste istituzioni nascono dunque con lo scopo, oltre che di inquadrare gli intellettuali all'interno del regime offrendo loro posizioni di prestigio, anche di proporre un modello di arte nazionale che rispecchiasse i principi del Fascismo. Questo obiettivo fallisce a causa della mancanza di una linea unitaria all'interno del Partito Fascista per quanto riguarda la cultura, ma anche perché gli intellettuali italiani venivano da una stagione di straordinaria apertura.

Molti degli intellettuali che pure avevano aderito alle nuove istituzioni culturali fasciste si trovavano per formazione e propensione culturale a interessarsi delle letterature straniere già prima dell'avvento del Fascismo. Molti di loro avevano vissuto a Parigi negli anni Dieci durante il periodo delle avanguardie (è il caso di Marinetti e Soffici), avevano avuto contatti con intellettuali di altri paesi (si vedrà la rete di Unamuno), oppure si erano interessati alle culture straniere nei loro studi (ad esempio

² A partire dal 1937 l'istituto cambierà nome in Istituto di Cultura Fascista. Lo spostamento dell'aggettivo è indice del tentativo del regime di riappropriarsi della cultura richiamandola ai principi fascisti e si inserisce in un momento di inasprimento delle misure censorie da parte del regime nei confronti della cultura, in risposta sia agli eventi storici che al dilagare delle traduzioni.

³ Tra gli altri: Luigi Pirandello, Filippo Tommaso Marinetti, Ardengo Soffici, Giovanni Papini, Riccardo Bacchelli, Salvatore di Giacomo, Alfredo Panzini, Emilio Cecchi, Ugo Ojetti, Massimo Bontempelli.

Emilio Cecchi aveva già pubblicato importanti studi sulla letteratura inglese). Le direttive culturali del Fascismo non ebbero la forza di fermare un processo di internazionalizzazione della cultura italiana che era già iniziato negli anni precedenti. La scelta di integrare gli intellettuali fu da una parte produttiva per il Fascismo, perché impedì la creazione di un forte movimento antifascista nel campo della cultura, ma d'altro canto il Fascismo dovette accettare di non poter imporre del tutto il proprio modello culturale nazionalista. Se gli intellettuali si piegarono a non criticare il Fascismo per le sue scelte politiche, il Fascismo dovette piegarsi a non intervenire in maniera troppo massiccia nelle scelte culturali di artisti e intellettuali.

Il tentativo fascista di creare un canone letterario nazionalista fallì di fronte ad un contro canone decisamente internazionale proposto dagli intellettuali italiani fin dagli anni Venti e i cui risultati più importanti sono evidenti nel boom delle traduzioni che ha luogo in Italia negli anni Trenta. Lo stesso Mussolini si rese conto del fallimento del progetto se nel 1935 intervenne con una stretta sulle traduzioni in risposta alla notizia che l'Italia era il paese dove più si traduceva, e la cui letteratura era meno tradotta all'estero. Si tratta del fallimento di quanto auspicato nell'articolo 2 del provvedimento istitutivo dell'Accademia d'Italia. Gli interventi censori verso le traduzioni iniziarono dunque solo ad anni Trenta inoltrati e vanno accostati allo scoppio della guerra in Etiopia (cfr. Rundle, 2000, 2004, 2011). Il concetto di traduzione e di scambio culturale va ora a scontrarsi con quello del primato imperialista. Un secondo momento significativo fu l'adozione delle leggi razziali nel 1938, che mise all'indice una serie di autori in base alla loro appartenenza etnica e religiosa (cfr. Fabre, 1998). Due questioni che non riguardano strettamente la cultura, quanto la politica. Anche stavolta, nonostante le restrizioni imposte dalla censura, l'aumento delle traduzioni non si arrestò. Le traduzioni di poesia registrano anzi proprio nella seconda metà degli anni Trenta il loro maggior picco in Italia. Un ruolo di particolare rilievo in questo senso fu quello delle riviste di cultura, che subirono meno le restrizioni del regime rispetto al resto della stampa e dell'editoria. Nelle riviste infatti venivano pubblicati singoli testi in traduzioni (poesie o brani in prosa), che non potevano venir conteggiati nel tetto massimo delle traduzioni

permesse dalle direttive del regime. È vero che le riviste che si aprirono maggiormente alle culture straniere furono penalizzate, ma è anche vero che non si stabilirono mai criteri censori reali come quelli presenti nell'editoria. Un dato interessante per quanto riguarda le riviste è che perfino quelle allineate con il regime dimostrano una forte attenzione per le letterature straniere. È il caso di *Meridiano di Roma*, che, pur risultando pienamente in sintonia con le politiche del Fascismo, tra il 1937 e il 1943 pubblicò una pagina interamente dedicata alla poesia straniera.

Gli spogli delle riviste italiane attive tra le due guerre mondiali dimostrano un aumento costante delle traduzioni e degli interventi critici su autori stranieri, con un picco significativo proprio tra il 1936 e il 1943, ossia negli anni in cui il regime inasprì le proprie politiche contro le traduzioni⁴. I poeti stranieri più presenti nelle riviste italiane negli anni Venti sono il tedesco Rainer Maria Rilke e il francese Paul Valéry. La preponderanza di questi due autori è sintomatica del fatto che sono la Francia e la Germania le due aree dalle quali viene importata più poesia, mentre le altre aree rimarranno marginali almeno per tutti gli anni Venti. Un'inversione di rotta si registra a partire dal decennio successivo, quando il primato franco-tedesco inizia ad essere insidiato dalle letterature in lingua inglese e spagnola, ma anche da aree più marginali quali i paesi nordici e dell'Europa orientale. Di fronte a una sempre maggiore chiusura da parte del regime, gli intellettuali e i traduttori rispondono importando sempre più poeti stranieri. Altra caratteristica peculiare e sintomatica è il fatto che ora, negli anni Trenta, gli autori maggiormente tradotti sono quelli contemporanei, ancora in vita, mentre negli anni Venti l'attenzione degli italiani era ancora rivolta alla poesia ottocentesca europea. Dunque, possiamo concludere che il decennio delle traduzioni registra, per quanto riguarda la ricezione della letteratura straniera in Italia, un aumento quantitativo ma anche qualitativo, con una decisa virata verso la letteratura contemporanea e le aree marginali.

⁴ I dati qui esposti provengono dallo spoglio di circa quaranta riviste culturali italiane attive tra il 1919 e il 1943.

3. UN CASO DI STUDIO: ITALIA E SPAGNA

L'aumento dell'attenzione in Italia verso la letteratura spagnola si registra in coincidenza con lo scoppio della Guerra Civile. Se da una parte possiamo considerare normale il rinnovato interesse verso la cultura spagnola in risposta a un ritorno del Paese alla ribalta delle cronache internazionali, dall'altra bisognerà tener conto dei risvolti politici della ricezione italiana dei poeti spagnoli schierati con il fronte repubblicano, ossia contro i franchisti sostenuti da Mussolini.

Ma prima di soffermarci sui rapporti tra potere e ricezione nell'Italia fascista, bisognerà risalire alle origini dell'ispanismo italiano, che rimontano più indietro e trovano il loro momento di formazione proprio nel primo decennio del regime fascista. Negli anni Venti, gli intellettuali italiani scoprono gradualmente il mondo spagnolo partendo dai classici di quella tradizione. L'interesse per la letteratura spagnola medievale e del *Siglo de Oro* si dimostra più forte in questi anni, anche a causa del fatto che nelle università le lettere ispaniche venivano studiate ancora nell'ambito della filologia romanza. La scoperta della Spagna contemporanea avviene negli intellettuali italiani in risposta ai contatti diretti con gli scrittori spagnoli a loro contemporanei. Il caso più importante è quello di Miguel de Unamuno, nel cui archivio salamantino è conservata la corrispondenza con moltissimi italiani (cfr. González Martín, 1978b, in particolare la lista dei corrispondenti italiani riportata in calce⁵). Tra di essi ci sono scrittori e intellettuali italiani che contribuirono alla nascita dell'ispanistica in Italia come Benedetto Croce, Gilberto Beccari, Mario Puccini, Giovanni Papini, Giovanni Boine, Federico Giolli, Arturo Farinelli, Ardengo Soffici, Ezio Levi, Enzo Ferrieri e Gherardo Marone. Intorno a Unamuno si viene a creare una rete di scrittori e ispanisti che lo prendono come referente per la letteratura spagnola contemporanea. I rapporti tra l'Italia e Unamuno e alcuni degli epistolari presenti nell'archivio sono già stati studiati (cfr. González Martín, 1978a; Borzoni, 1998; González de Sande, 2002).

⁵ Purtroppo di alcune di queste corrispondenze, segnalate da González Martín nel 1978, non c'è più traccia nell'archivio.

Già nel 1917 Gherardo Marone, direttore della rivista *La Diana*, scrive a Unamuno per avere notizie sulla situazione letteraria spagnola; mentre nel 1920, in occasione dell'apertura della sua rivista *Il Convegno*, Ferrieri chiede a più riprese a Unamuno un articolo sulla letteratura spagnola contemporanea:

Anche le vorrei domandare un favore: non si sentirebbe – per una sola volta – di mandarmi uno studio critico, anche breve, intorno alle condizioni letterarie e spirituali della Spagna contemporanea? Non si tratta, come le dicevo nella prima lettera, di recensire i libri letterari di nuova pubblicazione continuamente, ma di fare un solo studio intorno alla letteratura contemporanea in Spagna – per modo che noi in Italia potessimo averne un concetto meno arbitrario e più rispondente alla verità – s'intende rimanendo nei limiti di una critica severa (Borzoni, 1998).

Anni dopo, nel 1934, prima di scrivere un fondamentale articolo sullo stato delle lettere spagnole uscito su *Letteratura*, l'ispanista Angiolo Marcori chiedeva ancora ad Unamuno quali fossero a suo parere “las figuras más representativas de las letras españolas de hoy”, specificando di volerle ricercare “entre los jóvenes”⁶.

Le due missive dimostrano come almeno tra il 1917 e il 1934 Unamuno, che morirà nel 1936, sarà il principale referente di chi in Italia si interessava alla letteratura spagnola⁷. Sono i contatti diretti ad offrire il modo agli italiani di scrivere di letteratura spagnola contemporanea, affrancandosi dall'ambito della filologia romanza e determinando la nascita dell'ispanistica vera e propria. Un esempio dell'importanza della rete epistolare è quello di Carlo Boselli: professore di lingua e letteratura spagnola e attivo articolista in molte riviste italiane a partire dai primi anni Venti, Boselli sarà in contatto con moltissimi esponenti della cultura spagnola, tra cui Unamuno, Ortega y Gasset, Estelrich, Menéndez y Pidal e Giménez Caballero. Non a caso sarà proprio

⁶ La lettera, inedita, è conservata presso l'Archivio Miguel de Unamuno presso la Casa Museo Miguel de Unamuno di Salamanca.

⁷ Già da prima Unamuno aveva avuto contatti con vari scrittori italiani (cfr. González Martín, 1978a), tuttavia è a partire dalla seconda metà degli anni Dieci che la sua autorità sembra ormai essere matura per fungere da referente agli ispanisti italiani (cfr. Raffini, 2018).

Boselli l'autore di uno dei primi articoli sulla letteratura spagnola contemporanea in Italia pubblicato nel 1924 sulla rivista *Contemporaneo*.

Interessanti anche i contatti e gli scambi che si vennero a stabilire tra riviste italiane e spagnole. Si citerà qui di passaggio il caso di *Revista de Occidente* di Ortega y Gasset, spesso citata nelle rassegne di riviste straniere. Attraverso *Revista de Occidente* giunge in Italia la notizia del rinnovamento della poesia spagnola, a partire dalle celebrazioni gongorine del 1927, che destarono anche l'interesse degli italiani (cfr. Raffini, 2018).

Risulta dunque evidente che la riscoperta della Spagna che ha luogo in Italia a partire dal 1936 affondi le sue radici nel decennio precedente e sia stata favorita dai contatti diretti tra gli intellettuali. Ciò che è interessante per quanto riguarda il 1936 sono poi, come accennato, i risvolti politici del fatto di tradurre in Italia i poeti repubblicani spagnoli. Tra i poeti più tradotti in Italia in questi anni troviamo infatti i nomi di Federico Garcia Lorca e Antonio Machado. Il caso García Lorca è indicativo di come le tecniche discorsive adottate nel momento della ricezione di un autore possano essere fortemente influenzate dal contesto di arrivo. Il fatto che l'Italia di Mussolini fosse alleata di Franco, determinò che non si potesse parlare liberamente della morte di García Lorca per mano dei franchisti. Questo però non portò a una mancata ricezione del poeta, che anzi vive in questi anni il suo periodo di maggior diffusione. Alcuni interventi su García Lorca erano apparsi su *La Fiera Letteraria* nel 1926, quando ancora la figura del poeta non era connotata politicamente, ma non avevano destato particolare attenzione e seguito. Sarà a partire dall'articolo "La poesia spagnola contemporanea" di Angiolo Marcori, pubblicato su *Letteratura* nell'aprile del 1937, che inizierà la vera fortuna di Garcia Lorca in Italia. Nell'articolo García Lorca è trattato ampiamente, ma non vengono fatte allusioni alla sua morte. L'anno successivo la rivista torna ad occuparsi del poeta: questa volta è Carlo Bo a pubblicare delle traduzioni dello spagnolo. Nella nota biografica introduttiva sulla morte di García Lorca si dice solamente: "Morto nel trentasei a Malaga, vittima della guerra civile spagnola". Si nota dunque da parte del biografo-traduttore una certa reticenza, che diventa meno colpevole se confrontata con quanto, nello stesso anno,

Mario Intaglietta scriveva su *Meridiano di Roma*, attribuendo agli stessi repubblicani la morte del poeta. Che l'autore dell'articolo ne fosse convinto o che lo scrivesse in cattiva fede poco importa. Fatto sta che un'esplicita mistificazione dei fatti viene messa in atto. Il fine potrebbe essere quello di far passare l'opera del poeta, seppur svincolata dalla veridicità storica e biografica e con un riorientamento ideologico banalizzante e mistificante. L'attenzione o la disattenzione nei confronti della morte del poeta dimostra il tentativo di adattare, occultare alcuni dati, pur di garantire una ricezione all'opera di García Lorca, salvarla da quella che certo in quel clima politico sarebbe stata una *damnatio memoriae*. La prova che si privilegiasse la tradizione dell'opera alla verità biografica sta nel fatto che alcune concessioni rispetto alle politiche culturali fasciste furono fatte proprio per quanto riguarda la poesia di García Lorca. Due riviste italiane, *Corrente di vita giovanile* e *Prospettive*, propongono in traduzione una poesia come *Canción de la muerte pequeña*, in cui viene sottolineato il carattere intimo e solitario della morte, un'immagine che andava a collidere con la retorica della morte eroica portata avanti alle soglie della guerra dal Fascismo. Al di là dell'orientamento politico dell'uomo García Lorca, è dunque la sua stessa poesia a determinare l'entrata in Italia di tematiche aliene a quelle ufficiali.

4. CONCLUSIONI

Riallacciandoci alle linee teoriche esposte in apertura, il caso di García Lorca e dei poeti repubblicani spagnoli, e in generale quello della ricezione della letteratura straniera in Italia tra le due guerre, dimostra come il contesto di arrivo possa influire sulla ricezione, permettendo in alcuni casi anche omissioni o mistificazioni della verità con lo scopo ultimo di garantire la trasmissione dei testi. L'altro punto che emerge è quello dell'importanza di definire le reti di contatti tra intellettuali di vari paesi, esemplificata qui nel singolo caso di Unamuno, ma che si sarebbe potuta estendere ad altri esempi. Ci si riallaccia così ai concetti di Umanesimo e di Repubblica delle Lettere, anch'essi evocati in apertura. Le traduzioni e la ricezione di autori stranieri in Italia durante il Fascismo si pongono come una forma di resistenza verso l'imposizione di un modello di cultura. Una resistenza spesso silenziosa e strettamente

culturale, che non troverà risvolti sul piano dell'azione politica, ma che avrà invece un impatto decisivo sugli sviluppi della letteratura italiana di quegli anni e del dopoguerra.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Borzoni, S. (maggio 1998). Piccole note di letteratura spagnola ne “Il Convegno”, con due lettere inedite di Miguel de Unamuno ad Enzo Ferrieri. *Il Confronto Letterario*, XV (29), 237-255.
- Bots, H. e Waquet, F. (2005). *La Repubblica delle lettere*. Bologna: Il Mulino.
- Esposito, E. (a cura di). (2004). *Le letterature straniere nell'Italia dell'entre-deux-guerres*. Lecce: Pensa.
- Even-Zohar, I. (1995). La posizione della letteratura tradotta all'interno del polisistema letterario. In S. Nergaard (a cura di), *Teorie contemporanee della traduzione*. Milano: Bompiani.
- Fabre, G. (1998). *L'elenco. Censura fascista, editoria e autori ebrei*. Torino: Silvano Zamorani.
- Ferme, V. (2002). *Tradurre è tradire. La traduzione come sovversione culturale durante il Fascismo*. Ravenna: Longo.
- González de Sande, M. (2002). *La cultura española en Papini, Prezzolini, Puccini y Boine*. Roma: Bulzoni.
- González Martin, V. (1978a). *La cultura italiana en Miguel de Unamuno*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- González Martin, V. (1978b). Difusión de la obra de Unamuno y eco de su personalidad en Italia. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, XXV-XXVI, 91-126.
- Raffini, D. (2018). Relaciones bilaterales entre Italia y España en revistas literarias. In A. Escalante Varona, I. López Martin, G. Nieto Caballero e A. Rivero Machina (a cura di), *Nuevas perspectivas y aproximaciones sobre la crítica de la literatura en español* (pp. 373-389). Cáceres: Liceus.
- Rico, F. (1998). *Il sogno dell'Umanesimo. Da Petrarca a Erasmo*. Torino: Einaudi.
- Rundle, C. (2000). The Censorship of Translation in Fascist Italy. *The Translator. Studies in Intercultural Communication*, 6 (1), 67-86. Manchester: St. Jerome Publishing.

- Rundle, C. (2004). Resisting Foreign Penetration: the Anti-translation Campaign in the Wake of the Ethiopian War. In *Reconstructing Societies in the Aftermath of War: Memory, Identity and Reconciliation* (pp. 292-307). Boca Raton: Bordighera Press.
- Rundle, C. (2011). Translation as a Threat to Fascism. In D. Asimakoulas e M. Rogers (a cura di), *Translation and Opposition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Toury, G. (1995). Principi per un'analisi descrittiva della traduzione. In S. Nergaard (a cura di), *Teorie contemporanee della traduzione*. Milano: Bompiani.

LE IMPLICAZIONI DIDATTICO-METODOLOGICHE
NEL PASSAGGIO DALLA LETTURA SILENZIOSA
ALLA LETTURA AD ALTA VOCE DI TESTI LETTERARI
CON STUDENTI DI ITALIANO LS
DIDACTIC AND METHODOLOGICAL IMPLICATIONS
IN THE PASSAGE FROM THE SILENT READING
TO READING ALOUD OF LITERARY TEXTS
WITH STUDENTS OF ITALIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE

Marina RUSSO

Università di Granada

Riassunto

Il progetto nasce dalla necessità di coinvolgere gli studenti di Italiano LS nella comprensione di un testo narrativo. Si descrive il percorso didattico-metodologico che porta ad addentrarsi nella scrittura al fine di provare quel *sentire* motore del testo, fino a (ri)crearlo nell'atto performativo della lettura drammatizzata. Lo studente si immedesima nei personaggi con una nuova coscienza metalinguistica e arricchito di nuovi elementi culturali della sua lingua e di quella oggetto di studio.

Parole chiave: didattica italiano LS, competenza di lettura, lavoro per compiti, lettura drammatizzata.

Abstract

The project stems from the need to involve the students of Italian as a foreign language in the comprehension of narrative text. We define the didactic and methodological trajectory that leads to text immersion, aimed at highlighting the guiding *essence* of the text and (re)creating it through performance during a dramatic reading. The student identifies with the characters, acquiring a new metalinguistic perception and is enriched by new cultural elements from his own language and the one being studied.

Keywords: teaching Italian as a foreign language, reading skills, task-based approach, dramatic reading.

1. IL PROGETTO

Il progetto nasce dall'incontro con la lettura ad alta voce di un'opera letteraria, un *reading*: incontrare l'autore da vicino e penetrare nei suoi sentimenti con il proprio corpo, violandone quasi l'intimità. Tono, volume e ritmo della voce si muovono all'unisono con il corpo. E ne esce un sentire profondo. L'interazione che si crea tra il testo scritto e il lettore si ripropone in una nuova veste tra chi legge ad alta voce e chi ascolta. Frutto di una comprensione e rielaborazione del testo che si articola a partire dal racconto e dalla trama che intessono i personaggi, e da ciò che scaturisce dalla propria conoscenza della realtà del mondo, dove si annidano le immagini che si sono costruite di lettura in lettura.

Allo studente è richiesto di diventare un lettore competente, spingendosi oltre le normali attività di lettura, interagendo con il testo e riproponendolo in una nuova e personale interpretazione. Seppur complessa, un'operazione da inserire nella programmazione di un corso di livello C1 del QCER delle lingue: un percorso che conduca lo studente a provare piacere nel ricreare, ad alta voce, quella voce silenziosa che a suo tempo aveva dato luogo all'opera scritta. E il sentire dell'ascoltatore sarà anch'esso oggetto di indagine. La LS, ancora una volta, assurge a strumento per veicolare lo sviluppo di competenze ed abilità come lettori e, per coloro ancora restii alla lettura, un nuovo interesse. Inoltre, grazie all'incontro con l'autore stesso in una lettura partecipativa, la conoscenza della lingua e della cultura italiana attraverso i suoi autori si arricchisce di nuova linfa. *Io non lo farei mai, mi sento in imbarazzo*, è quanto affermano gli studenti.

2. IMPLICAZIONI TEORICHE: IL PASSAGGIO DAL TESTO SCRITTO ALL'ASCOLTO DEL TESTO SCRITTO

Importante è il processo che avviene nel passaggio dalla lettura del testo letterario alla lettura ad alta voce. Possiamo individuare tre assi:

2.1. TESTO SCRITTO E LETTORE

L'interazione tra il testo scritto e il lettore implica due diverse decodificazioni. Da una parte si crea la necessità di comprendere il testo esaminandone la sua struttura attraverso l'osservazione del

genere narrativo, del contesto, dell'attitudine dei personaggi, delle componenti culturali e dei segnali discorsivi. Dall'altra, la spontanea (ri)costruzione delle immagini, attraverso la formulazione di ipotesi sull'intreccio, i personaggi e le loro vicende.

2.2. TESTO SCRITTO E LETTORE AD ALTA VOCE

Nella lettura ad alta voce il lettore è portato a compiere una doppia *restituzione* del testo scritto: all'autore, dal quale lo ha ricevuto attraverso la lingua scritta; all'ascoltatore, al quale lo offre attraverso la lingua parlata e il linguaggio non verbale.

2.3. LETTORE AD ALTA VOCE E ASCOLTORE

Il narratore trasmette le intenzioni dell'autore in una lettura caratterizzata da nuovi segnali discorsivi propri della lettura ad alta voce che propiziano curiosità e interesse. Grazie alla modulazione dei toni, del ritmo, dell'intonazione e del linguaggio non verbale caratterizzato da gestualità e mimica, l'ascoltatore accoglie il testo e lo reinterpreta.

3. IMPLICAZIONI DIDATTICO-METODOLOGICHE DELLA LETTURA AD ALTA VOCE CON STUDENTI DI ITALIANO LS

Sorge spontanea una prima riflessione a partire da due punti di vista diversi, quello del docente e quello dello studente. *Perché?*, *Come lo faccio?*, questi sono i quesiti del docente, il quale si preoccuperà di saper fornire strumenti didattico-metodologici atti a orientare il processo di apprendimento verso l'acquisizione di una competenza di lettura.

Il punto di vista dello studente è invece legato alla motivazione, alla sfera della sua consapevolezza, del suo essere: *perché devo leggere ad alta voce ed espormi tanto?*

Il *perché* del docente trova una risposta nei seguenti macro-obiettivi:

- Incontrare autori italiani attraverso le loro opere.
- Favorire il piacere della lettura.
- Promuovere una lettura partecipativa.
- Aiutare a imparare a mettersi alla prova.
- Fornire strumenti per descrivere e trasformare la realtà.
- Rafforzare la competenza metacognitive.

Per quanto riguarda il *come*, sorgono molte riflessioni. L'atto della lettura infatti non può esistere di per sé, ma chiama in causa altre abilità linguistiche e le strategie di apprendimento e di comunicazione ad esso legate: la comprensione orale, nell'ascolto della lettura dei testi e nell'osservazione; l'espressione scritta, nella riflessione sui diversi aspetti del testo narrativo letto e ascoltato, nella riflessione scritta che sorge dall'osservazione degli elementi che danno corpo alla lettura, nonché nella continuazione del racconto. L'espressione orale, nella lettura ad alta voce, è anch'essa coinvolta, così come l'interazione orale nello scambio di opinioni in merito ai risultati delle diverse riflessioni.

Si tratta pertanto di un processo di apprendimento per abilità integrate, per il quale si sceglie di accogliere *l'approccio legato all'azione* declinato secondo il Quadro Comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (Council of Europe, 2001), quale unico approccio metodologico adeguato per lo sviluppo di questo progetto. La lingua è usata *in un contesto reale e per compiere azioni reali* attraverso un susseguirsi di *compiti* il cui *risultato* finale e concreto si raggiunge attraverso un percorso scandito da una serie di fasi.

4. IL PERCORSO DIDATTICO DEL PROGETTO

In questa sede si descrivono alcuni esempi delle 3 fasi del processo e il compito finale cui esse hanno condotto. Successivamente vengono descritti gli obiettivi specifici divisi per abilità che sono stati di volta in volta estratti dalle attività realizzate in ciascuna fase.

La Fase 1. "Tutti in posa: l'America è nostra!", si concentra sull'osservazione degli stati d'animo e dei passeggeri in un brano di *Novecento* (Baricco, 1994: 6).

1. Stati d'animo



Cominciamo dal titolo, *Novecento*: cosa ti suggerisce?



Per me, Novecento potrebbe essere... Non so, forse... Io invece credo che...



Che tipo di stato d'animo aleggia sulla nave? Sottolinea le parti che offrono degli indizi.

“Succedeva sempre che a un certo punto uno alzava la testa... e la vedeva. È una cosa difficile da capire. Voglio dire... Ci stavamo in più di mille, su quella nave, tra ricconi in viaggio, e emigranti, e gente strana, e noi... Eppure c'era sempre uno, uno solo, uno che per primo... la vedeva. Magari era lì che stava mangiando, o passeggiando, semplicemente, sul ponte... magari era lì che si stava aggiustando i pantaloni... alzava la testa un attimo, buttava un occhio verso il mare... e la vedeva. Allora si inchiodava, lì dov'era, gli partiva il cuore a mille, e, sempre, tutte le maledette volte, giuro, sempre, si girava verso di noi, verso la nave, verso tutti, e gridava (piano e lentamente): l'America” (Baricco, 1994: 4).

Eccitazione	Indifferenza	Ansia
Trepidazione	Preoccupazione	Paura
Allegria	Incertezza	Nervosismo
Curiosità	Inquietudine	Noia
Nostalgia	Disinteresse	Timore



Con quale aggettivo potresti caratterizzare lo stato d'animo dei passeggeri?

Uno dei passeggeri a bordo mi sembra annoiato.

-o/-a	-oso/-osa	-ato/-ata/-eto	-ito/-ita	-ico/-ica	-ente/-ante
	nervoso	annoiato			



*Per me a bordo della nave c'è eccitazione perché dice che...
A me, invece, i passeggeri sembrano annoiati...
A me sembra che ci sia molta nostalgia...*

2. L'umanità

Nei brani che seguono si avvicendano diverse descrizioni dei passeggeri della nave. Ne analizziamo in particolare due per meglio comprendere i loro caratteri.



L'autore ripete spesso l'interiezione *magari*. Con quali dei seguenti significati le potresti sostituire?

Passeggero 1

“Eppure c'era sempre uno, uno solo, uno che per primo... la vedeva. Magari era lì che stava mangiando, o passeggiando, semplicemente, sul ponte... magari era lì che si stava aggiustando i pantaloni..alzava la testa un attimo, buttava un occhio verso il mare..e la vedeva” (Baricco, 1994: 4).

Certamente!

Con piacere, perché no?

Se solo...

Anche se...

Probabilmente...

Addirittura

E quali delle seguenti funzioni pensi che svolga ciascuno all'interno del brano?

- Esprime il senso di un limite insuperabile
- Fa delle supposizioni
- Esprime un forte desiderio
- Esprime disponibilità a compiere un'azione
- Esprime con intensità un desiderio
- Sottolinea una eventualità improbabile

Quali altri elementi linguistici determinano l'atteggiamento del passeggero descritto? Riportali qui di seguito:

a. _____ b. _____ c. _____ d. _____



Crea un identikit del passeggero 1 e confrontalo con quello dei tuoi compagni.

Passeggero 2



Osserva l'espressione della sequenza "*gli ha preso un po' la mano, ha fatto l'America*": cosa intende dire l'autore?

[...] *Poi rimaneva lì, immobile come se avesse dovuto entrare in una fotografia, con la faccia di uno che l'aveva fatta lui, l'America. La sera, dopo il lavoro, e le domeniche, si era fatto aiutare dal cognato, muratore, brava persona...prima aveva in mente qualcosa in compensato, poi... gli ha preso un po' la mano, ha fatto l'America...* (Baricco, 1994: 4).

- Che ha perso il controllo della situazione
- Che ha acquistato praticità nel suo mestiere

Che trasformazione può aver subito il personaggio descritto dall'autore?



In gruppo, fai ipotesi sulla vita di questo personaggio (dove vivesse, quale fosse il suo mestiere, i suoi sogni...) e raccontala in poche righe.

3. L'America è...



L'America dei passeggeri di Novecento è...(continua tu)

Compito finale Fase 1

“Tutti in posa: L'America è nostra!”



Il personaggio di Baricco...

“Poi rimaneva lì, immobile come se avesse dovuto entrare in una fotografia, con la faccia di uno che l'aveva fatta lui, l'America” (Baricco, 1994: 4).

I passeggeri a bordo della nave si sono messi in posa. Ci sei anche tu!

- Identificati con uno dei passeggeri oppure creane uno nuovo.
L'America è NOSTRA!

La fase 2. “I nostri momenti di trascurabile felicità”, si basa sull’osservazione delle tecniche narrative e delle funzioni comunicative, a partire da due racconti brevi tratti da *Momenti di trascurabile felicità* (Piccolo, 2010).

Tre momenti di *trascurabile felicità*.



1. Quale titolo daresti a questi due racconti brevi dello scrittore F. Piccolo?

Racconto 1 (Piccolo, 2010: 9): _____

Racconto 2 (Piccolo, 2010: 20): _____

E i tuoi compagni? Tu quale sceglieresti? E perché?



2. Leggi i due testi e determina quali elementi ti hanno reso la lettura più efficace.

– Il lessico: -di facile comprensione -colloquiale -ho dedotto il significato di alcune parole da altre lingue che conosco.

– La conoscenza: -dell’autore -dell’argomento.

– Il genere di racconto: -urbano -con situazioni quotidiane.

– Il carattere del racconto: -Spiritoso -Accattivante -Sarcastico.

– È come se fosse capitato a me. La brevità. Mi ha ricordato altri autori che mi piacciono.

Confrontati con la classe.



3. In gruppo, individua ciascuno dei seguenti elementi all’interno del testo:

Voce narrante: _____

Stile (essenziale, incisivo, discorsivo): _____

Linguaggio (realistico, fantastico): _____

Lessico (dialettale, gergale...): _____

Registro linguistico (formale, informale...): _____

Sintassi (semplice, complessa): _____



Perché credi che l’autore abbia fatto queste scelte stilistiche?

Confrontati con la classe.



4. In gruppo, rifletti sul titolo dell'opera di F. Piccolo, *Momenti di trascurabile felicità*.

- Cosa ti suggerisce l'aggettivo trascurabile?
- Puoi verificare la tua ipotesi con la lettura delle recensioni al libro presenti nella pagina web <https://www.qlibri.it/narrativa-italiana/racconti/momenti-di-trascurabile-felicit%C3%A0/>

È la stessa interpretazione che hai dato anche tu?

Scegli con il gruppo uno dei due testi e segnala nel testo le diverse funzioni della punteggiatura.

- Distanziare gli elementi di una frase tra loro
- Esprimere emozioni
- Enfatizzare il significato di alcune parole
- Esprimere incertezza
- Creare delle pause

Compito finale fase 2

“I nostri momenti di trascurabile felicità”



Ora anche tu puoi raccontare il tuo momento di “trascurabile felicità”. Presta particolare attenzione alle parti del discorso e alle funzioni comunicative che vuoi esprimere.



Condividi con il gruppo la lettura del tuo “momento”:

- Quale titolo è stato scelto? E perché?
- Risponde alla tua intenzione?

Racconto 3 _____, ovvero “*Il mio momento di trascurabile felicità*”.

La fase 3. “La palestra delle voci” porta lo studente a osservare in contesto l'importanza dell'uso comunicativo della punteggiatura, le diverse caratteristiche della voce e del linguaggio non verbale nella lettura ad alta voce di brani letterari.



1. Ascolta la lettura, tratta da un audio libro (A. Randazzo, 2010) di un frammento del monologo *Novecento*. Quali elementi consideri più significativi?

- Il ritmo nella lettura.
- Una pronuncia diversificata nel corso della lettura.
- La maggiore o minore enfasi nelle diverse parti della lettura.
- Il tono della voce.
-

Ascolta di nuovo mentre segui la lettura con il testo scritto.

- Segnala le parti del discorso che il lettore enfatizza di più:

-
- In cosa pensi che la lettura ad alta voce possa alterare la punteggiatura della versione scritta?
-

2. Questo nuovo racconto di “Momenti di tascabile felicità” è privo di punteggiatura (F. Piccolo, 2014, pag.9).



Inserisci i segni ortografici laddove lo ritieni necessario.



Leggilo ad alta voce al tuo gruppo per confrontare le diverse versioni.

- In cosa si differenziano? Ritmo, diverso significato, ...

Colloca nuovamente i segni ortografici mentre ascolti l'autore leggere il suo testo (F. Piccolo, 2011).

- È molto diversa la versione dell'autore da quella che hai proposto tu? In cosa?

3. L'attore Toni Servillo legge “Lui e io” tratto da *Le piccole virtù* della scrittrice Natalia Ginzburg.



Guarda il video (Intesa Sanpaolo, 2017) e rifletti su quali elementi hanno contribuito a rendere l'ascolto più efficace.

- Che sensazione ti ha prodotto? E perché?
- Che responsabilità credi che abbia il lettore nei confronti
 - Del testo: _____
 - Dell'ascoltatore: _____

Compito finale Fase 3
“La palestra delle voci”



Per prepararsi al *reading*, dopo aver osservato come funziona la voce degli altri è importante soffermarsi anche sulla propria.

1. Hai mai ascoltato la tua voce? Ti piace? Come la senti?
E gli altri, come la sentono?
2. Come in una palestra, riscaldiamo le nostre voci. Buon divertimento!

Scegli uno dei tuoi testi (*Novecento è...; Il mio momento di trascurabile felicità*) e prova a leggerlo al tuo gruppo con le intenzioni comunicative e le situazioni dell'elenco.


- Sei in un locale affollato e non ti sentono
- Sei al cinema durante la proiezione di un film
- Hai un boccone in bocca
- Hai la “erre moscia”
- Hai uno strano accento inglese
- Hai paura
- Hai freddo
- Sei in uno stato di
tristezza infinita
grande incertezza
noia mortale
- Stai camminando sui carboni ardenti, su un pavimento scivoloso, sulla sabbia che scotta...

È stato imbarazzante? Divertente? Perché?

3. Spiega con parole tue...
 - Come pensi occorra essere per poter sostenere un *reading* di fronte a un pubblico qualunque esso sia?
 - Cosa invece pensi che sia necessarie fare e quali parti del tuo corpo pensi che metteresti in gioco per sostenere un *reading*?
 - Quali strumenti credi di possedere per essere anche tu un/a narratore/narratrice?

La Fase 4. “Il nostro reading alla classe” è il momento in cui gli studenti, muniti degli strumenti necessari, realizzano il Compito finale del progetto: la lettura a voce alta di testi letterari.

Compito finale
“Il nostro *reading* alla classe”

 Scegli un capitolo di uno dei tuoi romanzi preferiti.

- Individua l'intenzione dell'autore.
- Evidenzia le parti del discorso su cui porre enfasi, in modo da conferire ritmo e intonazione adeguati alla lettura.
- Allenati alla lettura del tuo testo alla classe e ricorda:
Vuoi leggere un testo che ti è particolarmente piaciuto e farne dono alla classe!

5. LA SCHEDA DI (AUTO)VALUTAZIONE

Si illustra un esempio di scheda di (auto)valutazione, strumento indispensabile nel processo di insegnamento/apprendimento.

SCHEDA DI (AUTO)VALUTAZIONE

1. Quali attività legate alla lettura ti è risultato più facile realizzare? E perché?
2. Quali attività scritte ti è piaciuto realizzare? Perché? E quali ti hanno creato più difficoltà? E perché?
3. Quali attività orali ti è piaciuto realizzare? Perché?
4. Quali sono gli aspetti positivi del lavoro di gruppo svolto?
5. Per leggere un testo letterario ad alta voce?
Un aspetto imprescindibile:
Un aspetto trascurabile:

6. GLI OBIETTIVI SPECIFICI DEL PROGETTO

Si dettagliano gli obiettivi specifici divisi per abilità che sono stati ricavati durante lo svolgimento delle diverse fasi.

Comprensione scritta attraverso lettura globale, selettiva e analitica:

- Riconoscere il genere del testo
- Decodificare il messaggio del testo originale
- Individuare la situazione e gli ambienti in cui si svolge l'azione
- Cogliere tratti e stati d'animo che caratterizzano i personaggi
- Discriminare elementi testuali atti a determinare l'intenzione dell'autore
- Analizzare la sequenza degli avvenimenti nell'intreccio
- Identificare le funzioni comunicative dei vari elementi testuali

Espressione e interazione orale

- Esprimere ipotesi su elementi testuali
- Esprimere stati d'animo ed emozioni
- Leggere ad alta voce un testo letterario
- Negoziare contenuti e forme di lavoro
- Esprimere punti di vista sul testo nelle sue varie modalità

Espressione scritta

- Descrivere i personaggi e le loro emozioni
- Integrare argomenti secondari nel racconto (personaggi, azioni, luoghi) per ricrearlo
- Esprimere stati d'animo ed emozioni
- Motivare le scelte proprie e dell'autore

Obiettivi linguistici

Contenuti grammaticali

Si rinforzano le capacità di:

- Utilizzare il condizionale di dissociazione per esprimere opinioni
- Utilizzare le forme verbali del passato per costruire una storia
- Formare aggettivi a partire dai sostantivi corrispondenti
- Utilizzare i connettivi del discorso adeguati

Obiettivi linguistici

Contenuti grammaticali

Si sviluppano le capacità di:

- Associare le strutture grammaticali alle diverse funzioni analizzate
- Riconoscere l'uso di interiezioni colloquiali per esprimere diverse funzioni
- Riconoscere e utilizzare connettivi testuali di un testo letterario
- Fare uso comunicativo della punteggiatura in un testo letterario

Obiettivi linguistici - Contenuti lessicali

- Lessico per commentare personaggi e azioni
- Lessico per descrivere atmosfere e stati d'animo
- Uso di modismi ed espressioni idiomatiche
- Uso di lessico adeguato per argomentare su un conteso specifico

Competenza discorsiva

- Utilizzare connettivi adeguati per dare coerenza e coesione
- Redigere considerazioni personali e descrizione di personaggi in modo efficace
- Continuare una narrazione in modo adeguato ed efficace
- Interagire coerentemente nello scambio di opinioni

Competenza socioculturale

- Manipolare scrittura ed elementi culturali in testi della letteratura italiana contemporanea
- Appropriarsi di espressioni idiomatiche
- Utilizzare elementi extraverbali che accompagnano una lettura ad alta voce

7. CONCLUSIONI

Si può affermare che un lavoro di questo tipo conduce effettivamente lo studente a sviluppare il *sapere*, attraverso le conoscenze socio-culturali e tecniche legate al testo narrativo che manipola; il *saper fare* grazie alla competenza operativa verso la quale è stato coinvolto; il *saper essere* dal momento che mette alla prova sé stesso in nuovi ambiti; il *saper imparare* in virtù dello sviluppo della capacità metacognitiva nel riflettere sui processi e nel saperli controllare.

Tuttavia, il reinserimento di un'antica pratica quale la lettura ad alta voce di un testo letterario, ha portato allo sviluppo di un'abilità orale che di fatto non rientra tra quelle descritte dal QCER, pur esistendo nella vita reale. Del resto, il processo che si segue in un approccio per compiti mette lo studente in condizione di poter applicare le stesse dinamiche processuali che metterebbe in atto se lo svolgesse nella vita reale. In questo risiede probabilmente il valore di un approccio metodologico di questo tipo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baricco, A. (1994). *Novecento*. Milano: Giangiaco­mo Feltrinelli Editore.
- Ginzburg, N. (2005). *Le piccole virtù*. Torino: Einaudi Editore.
- Intesa Sanpaolo (2017). Toni Servillo legge Natalia Ginzburg. *Youtube*. Recuperato da <https://www.youtube.com/watch?v=udnzNWOgnUg> (16'20"). [Data di consultazione: 10/05/2018].
- Nocentini, C. e Provenzano, C. (2014). *Quadro di riferimento PISA per la lettura*. Recuperato da: http://www.provinz.bz.it/servizio-valutazione-italiano/download/nocentini_provezano_Quadri_riferimento_Questionari_contesto.pdf [Data di consultazione: 10/05/2018].
- Piccolo, F. (20 ottobre 2011). Momenti di trascurabile felicità Francesco Piccolo at TEDxReggioEmilia. *Youtube*. Recuperato da www.youtube.com/watch?v=07_PiGL_pRw (0'39"). [Data di consultazione: 10/05/2018].
- Piccolo, F. (2014). *Momenti di trascurabile felicità*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Qlibri Network. *Momenti di trascurabile felicità*. Recuperato da <https://www.qlibri.it/narrativa-italiana/racconti/momenti-di-trascurabile-felicit%C3%A0/> [Data di consultazione: 10/05/2018].
- Randazzo, A. (2010). Novecento -Parte1- Audio Libro. *Youtube*. Recuperato da <https://www.youtube.com/watch?v=l-N5oJtAneo> (0'5", 2'31"). [Data di consultazione: 10/05/2018].
- Senso ridicolo (2015). Il senso del ridicolo: Francesco Piccolo. *Youtube*. Recuperato da www.youtube.com/watch?v=9_1hiRTH85Q(0'23"). [Data di consultazione: 10/05/2018].
- Sgrò, F. (2015). The act of reading, la voce del lettore. *Rivista Una specie*. Recuperato da <http://www.rivistaunaspecie.com/the-act-of-reading-la-voce-del-lettore/> [Data di consultazione: 10/05/2018].

CHI È SILVIA? INDAGINE AL DI SOPRA DI OGNI
SOSPETTO. CRONACA DI UN PROGETTO DIDATTICO
WHO IS SILVIA? INVESTIGATION ABOVE ALL
SUSPICIOUS. REPORT OF AN EDUCATIONAL PROJECT

Anna Grazia RUSSU

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Riassunto

Anche i Classici della Letteratura possono coniugarsi con i media del momento, con lo scopo di far apprezzare al grande pubblico la perpetua attualità di scritti, solo cronologicamente, lontani e di favorire l'apprendimento fra i banchi. Le variabili della personalità e della diversa predisposizione allo studio stimolano il docente, curioso ed appassionato, nel presentare un testo, liberandolo dalla *nuance* libresca, per coinvolgere attivamente i discenti. Così, l'idillio *A Silvia* di Giacomo Leopardi è stato proposto come uno sceneggiato poliziesco radiofonico, con tanto di colonna sonora, indagini e soluzione del caso, portando a risultati inattesi e ad un prestigioso riconoscimento esterno.

Parole chiave: *A Silvia*, Giacomo Leopardi, TIC.

Abstract

Even the Classics of Literature can be combined with the current media, with the aim of making large audiences appreciate the never-ending of just chronologically-distant writings, and to promote learning at school. The variable aspects of the personality and of the different predisposition to studying stimulate a curious and passionate teacher to present a text, freeing it from the bookish *nuance*, to actively engage the learners. Thus, the idyll by Giacomo Leopardi, *A Silvia*, has been proposed as a radio detective story, with a soundtrack, investigations and solution of the case, leading to unexpected results and to a prestigious external recognition.

Keywords: *A Silvia*, Giacomo Leopardi, ICT.

1. INTRODUZIONE

La scuola moderna non può voltare le spalle alle esigenze degli utenti, ormai nativi digitali (Prensky, 2001: 1), con cui gli insegnanti, per contro, immigrati digitali, sono in continua relazione (Prensky, 2001: 2). La curiosità e la voglia di imparare spingono, comunque, il docente ad indagare oltre le mere esigenze di graduatoria, a rinnovare e rinnovarsi dal di dentro. Il presente contributo è la cronaca, in differita, di una divertente esperienza didattica, nata dalla fantasia della scrivente, che ha accolto il favore dei discenti.

2. L'ORIGINE DEL TUTTO

Insegnare Lettere in un istituto tecnico non è un'impresa semplice, soprattutto perché, fra tante materie concrete, la speculazione poetica, per qualcuno, suona come una perdita di tempo. Spiegare la scheda di analisi della poesia e pretendere che i diversi livelli siano ricordati, secondo i parametri canonici, risulta, quindi, quasi, fuori luogo. Per appassionare gli studenti, allora, qualche anno fa, si è fatta avanti un'idea per un percorso non *convenzionale*: individuare dei versi che si prestassero a diventare la sceneggiatura di un giallo da interpretare come se fosse un caso chiuso troppo in fretta¹. A quel punto, la conoscenza delle figure retoriche ed il ragionamento sulle scelte lessicali operate dall'autore diventavano necessari per la soluzione dell'enigma.

La passione per la letteratura ed il cinema di azione ha dato luogo, quindi, ad un connubio, alquanto particolare, fra l'idillio *A Silvia* di Giacomo Leopardi, composto nel 1828 (Treccani, n.d.), ed una (im)probabile unità di indagine, specializzata in analisi del testo. Un simile approccio, che, forse, in altri tempi avrebbe fatto rabbrivire i professori laureati (rielaborazione da Montale, 1922, v. 1), in realtà, è riuscito, e riesce, nel suo intento didattico, dal momento che prevede l'impegno dell'alliev@ in quanto *soggetto* apprendente, non solo in termini teorici (Giordan e De Vecchi, 1994).

¹ Il testo si trova in allegato, alla fine del contributo.

3. OGGETTO

Le antologie scolastiche propongono, da sempre, *A Silvia* ed insegnano, a diverse generazioni, che la giovane cantata, in realtà, era la figlia del cocchiere di casa Leopardi, Teresa Fattorini, morta in giovane età, di tisi. In seguito ad una ricerca in Internet, è stata rinvenuta un'altra proposta di lettura, con conseguente sostituzione dell'identità già nota: più precisamente, i registri parrocchiali di Santa Maria in Montemorello, chiesa che si affaccia sulla Piazza de *Il Sabato del Villaggio*, di fianco all'abitazione del poeta, a Recanati, suggeriscono il nome di Maria Belardinelli (Tubaldi, 2008). Queste novità hanno seminato e nutrito la fantasia di costruire una *fiction* radiofonica, che ha elevato gli studenti al rango di attori.

4. CRIME SCENE: DO CROSS

A SILVIA

Silvia, rimembri ancora
quel tempo della tua vita mortale,
quando beltà splendea
negli occhi tuoi ridenti e fuggitivi,
5 e tu, lieta e pensosa, il limitare
di gioventù salivi?

Sonavan le quiete
stanze, e le vie dintorno,
al tuo perpetuo canto,
10 allor che all'opre femminili intenta
sedevi, assai contenta
di quel vago avvenir che in mente avevi.
Era il maggio odoroso: e tu solevi
così menare il giorno.

15 Io gli studi leggiadri
talor lasciando e le sudate carte,
ove il tempo mio primo
e di me si spendea la miglior parte,
d'in su i veroni del paterno ostello
20 porgea gli orecchi al suon della tua voce,
ed alla man veloce
che percorrea la faticosa tela.

mirava il ciel sereno,
 le vie dorate e gli orti,
 25 e quinci il mar da lungi, e quindi il monte.
 lingua mortal non dice
 quel ch'io sentiva in seno.

Che pensieri soavi,
 che speranze, che cori, o Silvia mia!
 30 Quale allor ci apparìa
 la vita umana e il fato!
 Quando sovviemmi di cotanta speme,
 un affetto mi preme
 acerbo e sconcolato,
 35 e tornami a doler di mia sventura.
 O natura, o natura,
 perché non rendi poi
 quel che prometti allor? Perché di tanto
 inganni i figli tuoi?

40 Tu pria che l'erbe inaridisse il verno,
 da chiuso morbo combattuta e vinta,
 perivi, o tenerella. E non vedevi
 il fior degli anni tuoi;
 non ti molceva il core
 45 la dolce lode or delle negre chiome,
 or degli sguardi innamorati e schivi;
 né teco le compagne ai dì festivi
 ragionavan d'amore

Anche peria fra poco
 50 la speranza mia dolce: agli anni miei
 anche negaro i fati
 la giovinezza. Ahi come,
 come passata sei,
 cara compagna dell'età mia nova,
 55 mia lacrimata speme!
 Questo è quel mondo? questi
 i diletti, l'amor, l'opre, gli eventi
 onde cotanto ragionammo insieme?
 Questa la sorte dell'umane genti?
 60 All'apparir del vero
 tu, misera, cadesti: e con la mano
 la fredda morte ed una tomba ignuda
 mostravi di lontano.

5. PROCEDURA

La stesura del soggetto ha portato alla realizzazione di tre *podcast*, preceduti da una breve presentazione, 0'35", per un totale audio di 10'36".

5.1. PUNTATA 1. FONTI INFORMANTI SUI FATTI (1': 3,19")

Ambientata a Recanati, si immagina che un'intervistatrice, per le strade del villaggio, cerchi informazioni su Silvia. A quel punto si apre un dibattito tra gli intervistati: ragionando sulle indicazioni temporali fornite dal poeta e le date di morte di Teresa Fattorini e di Maria Belardinelli, risulta evidente che il soggetto ignoto² non può essere la prima, come da tradizione. Infatti, la figlia del cocchiere di casa Leopardi è sì morta di tisi, ma non tessitrice, ruolo che riconduce, piuttosto, alla seconda. Quest'ultima, inoltre, è mancata il 3 novembre 1827: ai vv. 40-43, si parla di una dipartita, avvenuta prima dell'arrivo dell'inverno. La scomparsa della familiare Teresa, invece, è attestata all'inizio dell'autunno, il 30 settembre 1818.

5.2. PUNTATA 2. L'INDAGINE (2': 3,42")

La vicenda, introdotta nella frazione precedente, viene presentata come un *cold case*, un caso insoluto, e si sposta nei laboratori di alta qualità della scuola, specializzati in analisi del testo. A finire sotto la lente di ingrandimento sono le figure retoriche, che diventano dei veri e propri reperti: sono *specialist@* ad illustrare più precisamente l'anafora, l'anagramma, l'apostrofe e la metafora. La puntata si conclude con un coro che chiede "Chi è Silvia?".

5.3. PUNTATA 3. COMPARAZIONE DEI REPERTI E SOLUZIONE DEL CASO (3': 3,4")

I dati raccolti nel corso dell'indagine, fra le strade della cittadina e nel laboratorio, vengono incrociati e giungono ad una conclusione inattesa, ossia che Silvia non è una persona, ma un momento di vita interiore, più precisamente la Speranza.

² L'espressione, mutuata dalla serie TV *Criminal Minds*, viene utilizzata, in realtà, per definire il serial killer, di cui si ignora la reale identità: nessun versamento di sangue in questi versi, però.

6. METODOLOGIA

L'attività ha avuto una gestazione intensa e graduale: è stata preceduta da una sorta di caccia al tesoro, nel corso della quale, ad ogni ragazz@, è stato fornito il nome di una figura retorica, che ignorava e che ha cercato nell'antologia in adozione. La presentazione, in plenaria, ha creato una sorta di *thesaurus* personale. Benché la scuola del futuro sia proiettata verso la digitalizzazione, quella del presente paga la poca disponibilità di mezzi a disposizione, ma questo non modifica la volontà di svecchiare l'insegnamento, pur ricorrendo alle tradizionali carta e colla, materiali tattili e reali (Piaget, 1956: 31), procedendo, quindi, sugli affascinanti e produttivi binari del *learning by doing* (Tenuta, 2013).

7. STRUMENTI

Set delle diverse fasi di lavoro è stata la scuola, con i suoi locali, più precisamente laboratori in classe e registrazione finale, con un pc, in Aula Magna, con tutte le fragilità del caso, leggasi rumori in sottofondo. Affinché la recitazione, di per sé neutra, acquisisse i connotati di un giallo, è stata supportata da un sottofondo musicale: il *Bolero* di Maurice Ravel³, nell'Introduzione, e la colonna sonora del film *Indagine su un cittadino al di sopra di ogni sospetto*, di Ennio Morricone⁴. Per il montaggio è stato utilizzato Audacity⁵, un ottimo *Open Source* didattico gratuito.

8. RISULTATI

Le attività sono state un momento di gradevole aggregazione, coinvolgendo e motivando anche chi fortemente disinteressato a qualunque percorso disciplinare: le prove, spesso, si interrompevano per improvvisi scoppi di risate, proprio come si vede nel *making of*

³ Recuperato da <https://www.youtube.com/watch?v=Q4wb11w0ZHQ> [Data di consultazione: 26/07/2018].

⁴ Recuperato da <https://www.youtube.com/watch?v=54WkUiZopBU> [Data di consultazione: 26/07/2018].

⁵ <https://www.audacityteam.org/> [Data di consultazione: 26/07/2018].

di produzioni da *red carpet*. Ma è stata proprio “l’infinita umanità del tutto”⁶ a cementare i rapporti, appassionando i discenti, che, con il coinvolgimento dell’intelligenza affettiva (Bastien, 1954: 102), inconsapevolmente, hanno imparato metodo e contenuti.

9. UN’EMOZIONE INASPETTATA⁷

Su suggerimento di un collega⁸, che lo aveva sentito, il prodotto è stato iscritto, nel 2013⁹, al progetto Policultura, del Politecnico di Milano¹⁰, che prevede la realizzazione di narrazioni multimediali ed è aperto a tutti i livelli scolastici. Dopo essere giunto in finale¹¹, è stato prescelto per la Menzione Cultura dell’Università Cattolica di Milano¹².

⁶ Leopardi spiega Leopardi: la definizione è un riadattamento del v. 6 di “A se stesso” (Leopardi, n.d.).

⁷ Il titolo del paragrafo è quello dell’omonima canzone di Raf, del 2011, https://www.youtube.com/watch?v=7f2u3sNx_e0 [Data di consultazione: 26/07/2018].

⁸ Senza l’amichevole insistenza del Prof. Luigi Ridolfini, cui va un sincero ringraziamento, la versione multimediale di Silvia non avrebbe varcato le mura scolastiche.

⁹ Il *cold case* è stato riaperto nell’anno scolastico 2011-2012, dalla classe 2 A Turismo dell’ITCT “Dionigi Panedda” di Olbia. Gli studenti che hanno prestato le loro voci, e che, ormai, procedono su altri sentieri di vita, sono Cristiano Bo, Alessia Budroni, Noemi Carta, Caterina Chessa, Ilaria Deriu, Samuela Desole, Jessica Greco, Eleonora Ledda, Julian Maccioni, Gloria Mulas, Chiara Mura, Fabio Petta, Franca Piccinini, Irene Pilia, Melissa Piras, Sabrina Poli, Simona Punzeddu, Federica Satta, Alessia Serazzi e Giulia Verbena, con la partecipazione della Prof.ssa M. Antonietta Todde. Ritengo doveroso ringraziare il dirigente scolastico, Prof. Giovanni Maria Mutzu, l’allora DSGA, sig.ra Maria Caterina Tedde, le assistenti amministrative, sig.ra Franca Ruzzu e sig.ra Tiziana Sini, per la stima ed il supporto.

¹⁰ Ulteriori informazioni qui <http://www.policultura.it/> [Data di consultazione: 26/07/2018].

¹¹ La narrazione è fruibile al link <http://www.1001storia.polimi.it/concorso/policultura2013/prj1436/> [Data di consultazione: 26/07/2018]. Per la visualizzazione: sulla barra dell’audio o sull’immagine, tasto destro e selezione di “Visualizza comandi” (nel menu, seconda voce dall’alto).

¹² Questo il giudizio “L’idea di analizzare una poesia e le figure retoriche contenute in essa attraverso un’indagine investigativa è un ottimo modo per avvicinare gli studenti, in maniera semplice e divertente, ad un mondo che a volte risulta un po’ difficile da comprendere. Originale la finalità didattica e

10. CONCLUSIONI

Quanto realizzato dimostra il piacere di imparare divertendosi, al di là dell'esigenza ministeriale dello svolgimento del programma e della conseguente verifica. Anche l'insegnante, spesso insoddisfatto dell'utenza e dei risultati di pomeriggi di fatica, sente la necessità di navigare altre acque, dopo essersi messo in gioco, in prima persona.

L'esperienza presentata, seppur datata, ma mai pubblicata, è stata pioniera nella didattica di chi scrive. L'intervento educativo ottiene maggiori benefici se l'apprendimento è polisensoriale ed adeguato ai tempi della messa in opera. Senza alcun dispendio economico, è possibile realizzare uno o più *podcast*, per supportare l@ student@ nel proprio percorso. Certo, la fase di progettazione richiede impegno del docente ed apprezzamento, raramente disatteso, anzi più spesso ripagato, dell'utenza.

Queste pagine non hanno la pretesa di indicare soluzioni definitive, ma proporre alternative, anche divertenti, per la scuola 3.0: possono, però, suggerire una modalità o un *format*, applicabile a qualunque argomento dello scibile, che si concretizza in un originale *learning object*, creato da chi, poi, ne usufruirà.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bastien, H. (1954). *Psicologia dell'apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Giordan, A. e De Vecchi, G. (1994). *L'enseignement scientifique. Comment faire pour que ça marche?* Nizza: Z'éditions.
- Leopardi, G. (n.d.). *A se stesso*. Recuperato da <http://www.leopardi.it/canti28.php> [Data di consultazione: 26/07/2018].
- Montale, E. (1922). *I limoni*. Recuperato da <https://library.weschool.com/lezione/i-limoni-parafrasi-testo-eugenio-montale-8362.html> [Data di consultazione: 26/07/2018].
- Piaget, J. (1956). *Avviamento al calcolo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.

- Treccani (n.d.). *A Silvia*. Recuperato da <http://www.treccani.it/enciclopedia/a-silvia/> [Data di consultazione: 26/07/2018].
- Tenuta, U. (2013). Learning by doing (and by thinking, and by loving). *Educazione&Scuola*. Recuperato da <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/learning.html> [Data di consultazione: 26/07/2018].
- Tubaldi, A. (2008). Non è sconvolgente? *Il giardino di Giacomo Leopardi*. Recuperato da <https://ilgiardinodigiacomowordpress.com/2008/04/25/non-e-sconvolgente/> [Data di consultazione: 26/07/2018].

ALLEGATO

Sceneggiatura Podcast

Chi è Silvia? Indagine al di sopra di ogni sospetto

Presentazione

Si può leggere una poesia in vari modi, si può ascoltare una spiegazione da cui si può imparare tanto, ma può divertire poco. Però, si può anche indagare su un testo, come se fosse la scena di un “crimine letterario”. Giocando sull’identità di Silvia, la Classe IIA Tur dell’ITCT “D. Panedda” di Olbia, nel corso dell’a.s. 2011-12, ha seguito un percorso di analisi attraverso lo studio delle figure retoriche, che hanno condotto ad interessanti conclusioni. Vi invitiamo a seguirci nel nostro podcast, alla ricerca di Silvia.

Puntata n.1 – Fonti informanti sui fatti

6 Personaggi: presentatrice, intervistatrice, signora 1, signora 2, passante 1, passante 2, passante 3.

Presentatrice: Signore e signori, con questo incontro comincia un’indagine alla ricerca dell’identità di Silvia. Ci spostiamo a Recanati, per cercare di capire un po’ di più.

Brusio

Intervistatrice: scusi, signora... mi sa dire, per cortesia, se, per caso, conosce Silvia?

Signora 1: Silvia? Silvia chi?

Intervistatrice: Silvia, quella che canta Leopardi.

Signora 1: no, guardi, io non sono neanche di qui... non sono pratica del posto.

Intervistatrice: scusi, signora... mi sa dire, per cortesia, se, per caso, conosce Silvia?

Signora 2: per cortesia, non posso rispondere, sono di fretta.

Intervistatrice: buongiorno, scusate, mi sapete dire, per cortesia, se, per caso, conoscete Silvia?

Passanti 1 e 2: Silvia? Silvia chi?

Intervistatrice: Silvia, quella che canta Leopardi.

Passante 1: Silvia? Ah, sì, credo di ricordare qualcosa... sono passati tanti anni, ormai... Dicono che Silvia fosse, nella realtà, Teresa Fattorini, figlia del cocchiere di casa Leopardi.

Passante 2: e perché Leopardi le avrebbe dedicato una canzone, scusa?

Passante 1: eh, poverina... È morta giovane... è morta di tisi a 21 anni il 30 settembre 1818 e viveva di fronte al palazzo Leopardi...

Passante 2: ma sei sicuro? Io ho sentito un'altra versione... Carlo Trevisani, responsabile della sezione leopardiana del Centro Studi di Porto Recanati, ha fatto una scoperta... se sono giusti certi riferimenti anagrafici e poetici non sarebbe più possibile identificare Silvia in Teresa Fattorini, la figlia del cocchiere di casa Leopardi, morta a 21 anni di tisi...

Passante 1: nooooo? Dai...

Passante 2: in realtà sarebbe Maria Belardinelli, altra ragazza morta giovane. Teresa Fattorini, come hai detto tu, era la figlia del cocchiere, Maria Belardinelli, invece, una tessitrice: la figura della tessitrice, infatti, compare proprio nella poesia "A Silvia", dove dice "ed alla man veloce che percorrea la faticosa tela".

Da questi versi emerge che si è commesso un errore clamoroso nell'identificare Silvia con la figlia del cocchiere, Teresa Fattorini, perché in realtà è Maria Belardinelli, la giovane che tesse la tela.

Passante 1: ma dai? Però, mi sembra un po' poco...

Passante 2: Aspetta... Con l'aiuto del parroco della Parrocchia di Montemorello, Don Antonio Castellani, Trevisani ha scoperto che Maria Belardinelli è morta il 3 novembre 1827. Nei versi di "A Silvia" è scritto

"Tu pria che l'erbe inaridisse il verno,
Da chiuso morbo combattuta e vinta,
Perivi, o tenerella...".

Fa riferimento a Maria Belardinelli, che è morta il 3 novembre, cioè "pria che l'erbe inaridisse il verno", e non a Teresa Fattorini, che è morta all'inizio dell'autunno, il 30 settembre 1818.

Intervistatrice: molto interessante... Quindi, cioè, scusate, quindi... quindi Silvia è Maria Berardinelli?

Passante 3: scusate... Ho, per caso, sentito la vostra discussione... Guardate che vi sbagliate tutti: Silvia non è nessuna delle persone che avete nominato.

Intervistatrice, voce 1, voce 2: Nooooo? E allora chi è?

Passante 3: ma Silvia è la giovinezza!

Intervistatrice, voce 1, voce 2: la giovinezza?

Passante 3: sì, la giovinezza!

Intervistatrice: Teresa Fattorini, Maria Belardinelli, la giovinezza... che confusione... Ma, insomma, chi è Silvia?

Puntata n.2 – L'indagine

11 Personaggi: voce A, analista 1, voce B, analista 2, voce C, analista 3, voce D, analista 4, voce E, analista 5.

Voce A: con i miei colleghi mi trovo nei laboratori dell'ITCT "Panedda" di Olbia, specializzati nell'analisi del testo. Qui, una vera e propria task force sta lavorando sui versi, alla ricerca di indizi che aiutino a fare luce su questo *cold case*... Vediamo come procede l'indagine... Scusi... su che cosa ha concentrato la sua ricerca?

Analista 1: io sono una specialista di ANAFORE.

Voce A: cos'è un'anafora?

Analista 1: l'anafora è una figura retorica che consiste nella ripetizione di una o più parole all'inizio di frasi o versi consecutivi o meno.

Voce A: c'è qualche anafora nel testo?

Analista 1: certo... mi segua... vede i versi 28 e 29? Cominciano entrambi con CHE, poi... I versi 49 e 51 cominciano entrambi con ANCHE e, infine, i versi 56 e 58 cominciano entrambi con QUESTO/A

Voce A: interessante...

Voce B: la vedo colpita dalla sua scoperta? Può illustrarcela?

Analista 2: be'... Osservi bene la prima strofa...

Voce B: sì... e allora?

Analista 2: non nota niente?

Voce B: niente di particolare...

Analista 2: mmmmm... Le do un suggerimento: con quale parola inizia e con quale finisce la strofa?

Voce B: inizia con Silvia e finisce con salivi... cioè, inizia con un nome e finisce con un verbo... non capisco cosa ci sia da notare...

Analista 2: osservi con attenzione le lettere...

Voce B: nooooo.... salivi è l'ANAGRAMMA di Silvia...

Analista 2: brava.

Voce B: e questo cosa significa?

Analista 2: significa che Silvia, già alla fine della prima strofa, non è più Silvia.

Voce B: e, allora, chi è?

Analista 2: non ne ho la più pallida idea...

Voce C: scusi, che cosa sta ascoltando?

Analista 3: ascolto la seconda strofa

Voce C: perché?

Analista 3: mi ascolti... sssonavan... ssstanze... sssedevi... sssolevi.

Voce C: interessante... ma cosa vuol dire? Perché questa ripetizione della s?

Analista 3: innanzitutto, non parli di ripetizione, ma di ALLITTERAZIONE.

Voce C: cos'è un'allitterazione?

Analista 3: L'allitterazione è una figura retorica che consiste nella ripetizione delle stesse lettere o delle stesse sillabe all'interno dello stesso verso.

Voce C: interessante... E perché c'è l'allitterazione?

Analista: l'allitterazione della s, invita al silenzio sssss, perché c'è un canto da sentire, il canto di una donna impegnata in attività femminili, come per esempio la tessitura.

Voce C: la tessitura? Ma allora Silvia è una tessitrice, e se è una tessitrice, Silvia è Maria Belardinelli.

Analista 3: è solo un indizio, troppo poco per trarre conclusioni definitive.

Voce C: che confusione...

Voce D: mi scusi, vedo che confronta le strofe 1 e 4: c'è qualcosa di particolare?

Analista 4: sì.

Voce D: può illustracelo?

Analista 4: osservi con attenzione i versi 1 e 29: cos'hanno in comune?

Voce D: be', in entrambi compare il nome di Silvia.

Analista 4: bravo, siamo in presenza di un'APOSTROFE.

Voce D: e che cos'è un'apostrofe?

Analista 4: l'apostrofe è una figura retorica che consiste nel rivolgersi direttamente ad una persona o cosa personificata, anche lontana e immaginata come presente.

Voce D: allora Silvia è una persona?

Analista 4: sembrerebbe di sì.

Voce E: lei è esperta di età?

Analista 5: sì, sono esperta di età.

Voce E: ci sono dati che permettano di individuare l'età di Silvia?

Analista 5: l'età precisa no, però la fascia d'età sì.

Voce E: dove e quali sono questi dati?

Analista 5: versi 42 e 43.

Voce E: e non vedevi il fior degli anni tuoi?

Analista 5: esatto.

Voce E: cosa c'entra l'età con i fiori?

Analista 5: è un evidente caso di METAFORA e prima che mi chieda cosa sia, glielo spiego io. La metafora è una figura retorica di significato che consiste nel trasferire a un termine il significato di un altro termine con cui ha un rapporto di somiglianza. In breve, è una similitudine senza il termine di paragone: per esempio, tu sei (simile a) un fiore.

Voce E: quindi Silvia è una donna giovane?

Analista 5: è sicuramente giovane.

Voce E: ma è una persona?

Analista 5: sembrerebbe, ma non posso garantirglielo.

Voce A: bene... usciamo dal laboratorio con l'unica certezza, che siamo in presenza di qualcuno o qualcosa giovane... Silvia prima si smaterializza nell'anagramma, poi torna ad essere una persona che, mentre tesse la tela, canta.

In coro: ma chi è Silvia?

Puntata 3 – Comparazione dei reperti e soluzione del caso

5 Personaggi: Voce G, voce H, voce I, voce L, voce M

Brusio

Voce G: dobbiamo mettere insieme tutti gli indizi... Allora... Silvia può essere Teresa Fattorini, Maria Belardinelli o la giovinezza... cosa ci dicono i risultati di laboratorio?

Voce H: potrebbe essere una persona, di sicuro è giovane.

Voce I: perché usi prima il condizionale e poi l'indicativo?

Voce H: perché l'unica certezza è l'età giovane, il fatto che si tratti di una persona è solo una probabilità.

Voce L: ma come si può formulare un'ipotesi su cui lavorare in questo modo?

Voce G: se canta e tesse la tela è di sicuro una donna.

Voce H: sì, però alla fine della prima strofa Silvia non è più Silvia, nome proprio di persona, ma si trasforma in un verbo.

Voce L: è vero, però nei versi successivi canta e tesse la tela e l'autore si rivolge a lei, chiamandola per nome, cioè Silvia.

CONFUSIONE

Voce L: sss... non si capisce più niente.

Voce G: ripartiamo dall'inizio ed andiamo per eliminazione.

Voce H: Silvia può essere Teresa Fattorini, morta di tisi a 21 anni il 30 settembre 1818.

Voce I: ma è morta in autunno, all'inizio dell'autunno.

Voce L: ma... No, niente, scusate...

Voce G: allora non è Teresa Fattorini.

Voce L: è così vincolante il fatto che sia morta in autunno? Si parla di qualcuno che è morto, ma che importa in quale stagione?

Voce I: Certo che è vincolante: al verso 40 parla di prima dell'inizio dell'inverno.

Voce H: E Maria Belardinelli è morta il 3 novembre 1827, quindi siamo in autunno inoltrato, quindi prima dell'inizio dell'inverno.

Voce G: donna, tessitrice, morta prima dell'inverno... potrebbe essere Maria Belardinelli.

Voce H: abbiamo qualche informazione sull'età?

Voce I: sappiamo che era nata il 15 novembre 1800...

Voce L: ... e che le finestre della casa dove abitava stavano quasi di fronte a quelle della camera da letto di Giacomo Leopardi.

Voce G: tutto coincide: donna, giovane, tessitrice, residente in una casa di fronte a quella del poeta: è Maria Belardinelli!

Voce I: eppure sembra tutto troppo semplice, troppo banale, troppo scontato, troppo... troppo...

Analista 6: scusate, scusate un attimo... Abbiamo trovato qualcosa cui, all'inizio, non abbiamo dato il giusto peso, forse...

Voce G, voce H, voce I, voce L: cosa?

Analista 6: nel testo, c'è una parola ripetuta, una sola, ripetuta al plurale ed al singolare... ripetuta in Italiano...

Voce G, voce H, voce I, voce L: cosa?

Analista 6: seguitemi... al verso 29 si parla di speranze, al verso 50 di speranza.

Voce G, voce H, voce I, voce L: non capisco.

Analista 6: ... E con un Latinismo, speme, che vuol dire speranza... osservate i versi 32 e 55: sono legati da un'epifora.

Voce G, voce H, voce I, voce L: cos'è un'EPIFORA?

Analista 6: L'epifora è una figura retorica che consiste nella ripetizione di una o più parole alla fine di frasi o versi consecutivi o meno.

PAUSA

Voce M: è tutto chiaro ora... Silvia, nel corso del testo, si smaterializza per trasformarsi nella speranza che muore di fronte al duro volto della natura matrigna... certo, non è Teresa Fattorini, non è Maria Belardinelli, non è la giovinezza... Silvia è la SPERANZA.

EL DICCIONARIO COMO HERRAMIENTA
TRANSVERSAL PARA INCENTIVAR
LA CREATIVIDAD EN LAS CLASES DE ITALIANO L2
THE DICTIONARY AS A TRANSVERSAL TOOL
TO INCREASE CREATIVITY IN ITALIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

M^a Teresa SANMARCO BANDE

Universidade de Santiago de Compostela

Rosa MARTÍN GASCUEÑA

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este estudio desea mostrar un uso diferente del diccionario, no sólo como fuente de consulta para descubrir el significado de las palabras que no conocemos, sino también como instrumento para adquirir más léxico del italiano, jugando, experimentando con el lenguaje y, por supuesto, para mejorar la redacción. Con este fin mostraremos varias tipologías de diccionario y diferentes actividades para aplicar en el aula.

Palabras clave: diccionario, creatividad, italiano L2, didáctica de la lengua.

Abstract

This paper aims to show a different use of the dictionary, not only as a reference source to discover the meaning of words, but also as a tool to acquire more Italian lexicon (playing and experimenting with the language) and, of course, to improve writing. For this purpose, we will show several categories of dictionaries and some activities to apply in the classroom.

Keywords: dictionary, creativity, Italian as a foreign language, foreign language didactics.

1. ¿NUESTROS ALUMNOS CONSULTAN EL DICCIONARIO?¹

Desde hace más de diez años, venimos observando cómo los estudiantes de lengua italiana han ido abandonando progresivamente la consulta del diccionario en formato papel. En un primer momento, el diccionario impreso competía con su versión electrónica (en CD, DVD y en línea); pero ya en los últimos tiempos, muchos usuarios están utilizando cualquier recurso electrónico en red a modo de fuente lexicográfica, con tal de que cumpla dos premisas fundamentales: rapidez y gratuidad.

La pérdida de conciencia con respecto a la calidad de la información por parte de los potenciales usuarios de diccionarios, los conduce a una eufórica sensación de eficiencia, que no se ajusta a la realidad, cuando utilizan el navegador de internet como si fuese un diccionario². En un nivel de formación más elevado, el abanico de búsquedas puede incorporar además diccionarios digitales disponibles gratuitamente (*Treccani, Il Nuovo De Mauro...*), bases de datos terminológicas, corpus lingüísticos... En cualquier caso, el parámetro de la calidad de la fuente consultada no es prioritario. Y, por supuesto, el diccionario tradicional en formato papel es una opción que los usuarios más jóvenes no contemplan. No ha disminuido el interés de la sociedad por resolver las dudas lexicográficas, solo que, desde hace un tiempo, estas se están satisfaciendo a través de cauces diferentes, algunos inesperados y con un escaso grado de fiabilidad (Sanmarco, en prensa).

¹ Este estudio se ha desarrollado en el marco de los proyectos *MultiComb. Generador multilingüe de estructuras argumentales del sustantivo con aplicación en la producción en lenguas extranjeras* (FFI2017-82454-P) y *MultiGenera: Generación multilingüe de estructuras argumentales del sustantivo y automatización de extracción de datos sintáctico-semánticos* (financiado por las Ayudas Fundación BBVA a Equipos de Investigación Científica en Humanidades digitales 2017), en los que participan ambas autoras.

² Es una práctica común introducir las consultas lexicográficas en el buscador de internet (por ejemplo, un texto como *gafas en italiano*). Al momento el traductor de Google proporcionará un equivalente y, si el término no es polisémico, incluso puede que la equivalencia sea acertada. Este sistema es rápido, gratuito y ¡funciona! Cuando el traductor no consigue resolver esta duda, varios enlaces de metadicionarios electrónicos (*Word Reference, Reverso...*) se presentan como la siguiente opción de búsqueda.

Se han realizado análisis estadísticos sobre los hábitos de consulta de los estudiantes de una L2 a nivel universitario. Dichos estudios han confirmado la preocupante aceleración de esta tendencia (Domínguez, 2016; Domínguez y Valcárcel, 2015). Y aunque en el campo de la Filología Italiana en España todavía no contamos con datos específicos al respecto, la experiencia docente nos indica que no estamos en mejor situación (Sanmarco, 2016).

2. LEXICOGRAFÍA Y SOCIEDAD DIGITAL

Con sentido del humor y no por ello exenta de rigurosidad, Concepción Maldonado presentó en el *XLVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (celebrado en Alicante del 23 al 26 de enero de 2018), una comunicación que llevaba por título “¡El diccionario ha muerto! ¡Viva el diccionario! (Breve historia de una sucesión lexicográfica)”, en la que describía la realidad que hemos esbozado. A esta prestigiosa lexicógrafa no le falta razón: estamos inmersos en una crisis profunda, que dará lugar a obras lexicográficas epistemológicamente muy diferentes. Tal vez hayamos entrado ya en el *interregno*, sin ser del todo conscientes. Sin duda, hay una ruptura con respecto a los hábitos de consulta lexicográfica y a las fuentes utilizadas; lo percibimos desde el campo de estudio de la lexicografía y también en el aula universitaria. Queriendo utilizar el lenguaje con precisión, quizá deberíamos dejar de hablar de *diccionarios* para referirnos a *herramientas lexicográficas*. Así que, en cierto modo, el diccionario – tal y como lo conocíamos hasta el siglo XX – ha muerto. Con todo, aunque su perfil comience a desdibujarse, la voz *diccionario* sigue siendo un término referencial de prestigio, indispensable.

Siguiendo la exitosa acuñación del escritor Marc Prensky (2011), los profesores somos *inmigrantes digitales* e impartimos docencia a usuarios de diccionarios *nativos digitales*, que poseen destrezas referenciales diferentes de las nuestras. Pretender que nuestros alumnos se adapten al orden de cosas anterior es luchar contra la marea. Quizá ya no debemos volcarnos en remarcar las excelencias de los diccionarios impresos fundamentales del ámbito ítalo-español (que todavía no han sido digitalizados) o en reprobar el uso del navegador con fines lexicográficos. En su lugar, convendría adaptar a nuestros destinatarios el mensaje que

deseamos transmitir (los contenidos teóricos fundamentales), aplicando una metodología acorde con el lenguaje de los *nativos digitales*. De esta forma, tendremos más probabilidades de éxito, al intentar que los alumnos de italiano L2 comiencen a utilizar las mejores fuentes lexicográficas.

En opinión de Gouws:

Las obras lexicográficas influyen en la sociedad [...]. Para lograr que esa influencia tenga un efecto positivo en la sociedad digital en la que nos encontramos, los usuarios han de confiar en los diccionarios y aproximarse a ellos, considerándolos fuentes de conocimiento válidas y con autoridad. Esto exige una planificación y una conceptualización de los mismos que no pierda de vista su utilización, sus usuarios y la época histórica en la que son concebidos. Además, esto implica una relación sana y adecuada entre los diccionarios y la sociedad, en la que ambas partes desempeñen un papel significativo (2017: 17-18).

Por esta razón, no partiremos de un decálogo de prácticas prohibidas para realizar consultas lexicográficas³, sino que propondremos varias actividades, orientadas a incentivar en nuestros alumnos el deseo de utilizar todo tipo de herramientas lexicográficas de calidad.

Con este estudio deseamos aportar ideas para el uso del diccionario de forma transversal, independientemente de su formato (impreso o electrónico), con el fin de que nuestros alumnos sean conscientes de las potencialidades de esta herramienta imprescindible y, al mismo tiempo, perciban la complejidad de un tipo de obra insustituible. Para ello, mostraremos algunos ejemplos que se podrían desarrollar en el aula, partiendo de un enfoque dinámico, orientado a potenciar la creatividad en lengua italiana gracias al uso del diccionario.

³ Tampoco trataremos aspectos fundamentales de la formación de usuarios: tipología de diccionarios, el desarrollo de las destrezas referenciales necesarias... Son aspectos importantes, que necesitarían un desarrollo pormenorizado, independiente de este trabajo.

3. LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DEL DICCIONARIO

Para contrarrestar la atracción de las consultas rápidas y gratuitas, siempre gestionadas a través del buscador de internet, debemos inculcar en nuestros alumnos el deseo de beneficiarse de los contenidos que nos ofrece el diccionario. Si conseguimos que constaten la eficacia de esta fuente, frente a la calidad variable de otros recursos, habremos realizado un importante avance cualitativo.

En un primer momento, no se trata tanto de intentar modificar hábitos de consulta (difícilmente erradicables desde las clases magistrales), como de hacerlos reflexionar: sembrar la duda sobre el procedimiento de búsqueda que han empleado hasta la fecha.

Al diccionario no solo se recurre para resolver dudas lexicográficas; este también puede ser utilizado con otros fines. Por lo tanto, hemos de mostrar al alumnado universitario de qué manera se completa y enriquece su formación gracias a la consulta de las obras lexicográficas.

3.1. DIFERENTES FINALIDADES, DICCIONARIOS DIFERENTES

Aunque no realizaremos un análisis pormenorizado de los diversos tipos de diccionario disponibles y útiles para la enseñanza/aprendizaje del italiano L2, mostraremos qué clase de obra lexicográfica conviene para las actividades correspondientes a los dos núcleos de desarrollo que expondremos⁴.

- *Mejora de la redacción en italiano*. Además de hacer un buen uso combinado de diccionarios monolingües y bilingües, tenemos a nuestra disposición una nueva categoría de diccionarios que contiene una marcada componente sintáctica: los diccionarios de combinatoria. Permiten conocer detalladamente las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de los términos que describen, mejoran estilísticamente la redacción y favorecen la prevención de errores. Están en el mercado desde hace casi diez años y cuentan todos ellos con versión electrónica. Los tres diccionarios del italiano más conocidos son los publicados por Francesco Urzì (2009), Paola Tiberii (2012) y Vincenzo Lo Cascio (2014). Precisamente, de este último diccionario, hemos escogido una

⁴ Las referencias a herramientas y obras lexicográficas están disponibles en un apartado específico de la bibliografía.

entrada de pequeño tamaño, con el fin de mostrar un ejemplo de las potencialidades que ofrece este tipo de obras:

impronta [im-prón-ta] *nome f. s. -e*

1. segno lasciato esercitando una pressione su una superficie

~ **AGG.** ~ **dentaria** [stampa dell'arcata dentaria di un paziente attraverso un materiale plastico]; (*biol.*) ~ **digitale genetica** [rappresentazione del DNA di un individuo]; impronte **digitali** [segni lasciati dai polpastrelli]

~ **NOME** le impronte **dei pneumatici**; impronte **di scarpa**

VERBO ~ **confrontare** le impronte; **prendere** l'~ dell'arcata dentaria

2. orma

~ **NOME** le impronte **sulla neve**; le impronte **sulla sabbia**

VERBO ~ **cancellare** un'~ [eliminare una traccia lasciata dal piede o dallo spostamento di q.no o q.sa]; **lasciare** le impronte sul pavimento [dopo averci camminato sopra, lasciare un segno visibile sul pavimento]

3. (*fig.*) contrassegno, carattere inconfondibile, segno evidente

~ **AGG.** ~ **ecologica** [indice statistico che mette a confronto il consumo umano di risorse naturali con la capacità delle risorse stesse di generarsi]; ~ **stilistica**

~ **NOME** l'~ **del genio**; l'~ **dell'artista** [il segno dell'artista, che permette di riconoscere una sua opera]

PREP. ~ **all'** ~ [a prima vista]

VERBO ~ **dare** un ~ alla squadra; **lasciare** la propria ~ [lasciare tracce della propria personalità, del proprio modo di lavorare] (Lo Cascio, 2014: 640).

Como se puede apreciar, este tipo de diccionario contribuye notablemente a la producción de textos, es un interesante asistente de escritura, que también podría emplearse para la comprensión o traducción del italiano.

- *Elaboración de juegos lingüísticos*. Recurrir a la vertiente lúdica del aprendizaje es una estrategia eficaz para motivar e interesar a los alumnos; sobre todo, si la actividad se concluye con algún tipo de aplicación electrónica.

Para desarrollar este tipo de actividades, podemos utilizar diccionarios monolingües, bilingües, de sinónimos y antónimos, de falsos amigos, diccionarios visuales... El diccionario

monolingüe puede favorecer, por ejemplo, actividades como elaborar las definiciones de un crucigrama o crear rimas, anagramas, palíndromos... El diccionario visual puede ser un buen punto de partida para proponer un juego en el que sea necesario inventar las definiciones.

El diccionario de falsos amigos o los diccionarios bilingües que desarrollan explícitamente esta información (*Garzanti* y *Zanichelli*) facilitan la elaboración de contenidos que pueden ser empleados en la creación de cuestionarios gramaticales.

3.2. MOTIVACIÓN Y CREATIVIDAD

Las actividades que acabamos de proponer a modo de ejemplo, se podrían enmarcar en un contexto que complete el sentido del trabajo realizado, ofreciendo desde el inicio de la tarea una aplicación práctica, que perdure en el tiempo, más allá de la clase. Contemporáneamente, la evaluación de cada tarea, el hecho de que se valoren los resultados del aprendizaje, añade importancia a la actividad, premiando el esfuerzo realizado. La combinación de ambas características es una poderosa motivación para nuestros alumnos.

Enumeramos a continuación un listado de tareas que se pueden realizar con las actividades indicadas anteriormente, con el fin de incentivar la creatividad:

- *Mejora de la redacción en italiano*. El diccionario puede ser usado como un dado, el punto de partida para crear una historia: un alumno abre el diccionario al azar, escoge un sustantivo y lo lee en voz alta, repite la operación para elegir un verbo, un adjetivo, un adverbio... y pasa el diccionario a un compañero, que realiza la misma operación. Así hasta que toda la clase haya reunido los mismos 5 sustantivos, 5 verbos, 5 adjetivos y 5 adverbios. Con ese listado, sin omitir ninguno de los términos elegidos al azar, se crea el punto de partida para que cada estudiante invente una historia con un mínimo de 200 palabras. Se ofrece al alumnado la posibilidad de introducir sus narraciones en un blog o en una página web, de modo que se hagan públicos. También podemos proponer un concurso de microrrelatos, poesía, escenas cómicas... cuyo resultado no ha de limitarse al ámbito de la clase (proponiendo lecturas públicas, escenificaciones, publicación en red). Con esta motivación, es más fácil que los

alumnos sean permeables a nuestras instrucciones sobre cómo extraer la información necesaria de las muchas obras lexicográficas que tenemos a nuestra disposición.

- *Los juegos lingüísticos*. Podrían plasmarse en test electrónicos de autocorrección (por ejemplo, gracias a los formularios de Google) o en un juego de preguntas con contenido lingüístico o gramatical, a través de la plataforma *Kahoot!* Este último es más divertido, porque genera una breve competición a través de la formulación de preguntas. Un alumno podría elaborar y lanzar un *kahoot* al resto de la clase, como propuesta de autoaprendizaje/autoevaluación. El tema de estos juegos podría ser las desinencias de los plurales irregulares, el *passato remoto*, el significado de los falsos amigos léxicos, las regencias preposicionales de los verbos...

3.3. IMPORTA EL QUÉ Y, SOBRE TODO, IMPORTA EL CÓMO

Fomentar la creatividad, mejorar el conocimiento del vocabulario adquirido, ampliar el léxico, aprender a localizar informaciones especializadas y manejar todas las fuentes disponibles... conforman el *qué*, con no poca importancia. Después de varios años trabajando en esta dirección, nos hemos dado cuenta de que, para conseguir modificar los hábitos de nuestros estudiantes, interesa y mucho *cómo* les hacemos llegar estos contenidos.

Aquella clase introductoria de principios de curso sobre los diccionarios y las buenas prácticas lexicográficas ha quedado obsoleta. Los contenidos siguen siendo válidos, pero la metodología que veníamos empleando ya no funciona, porque los destinatarios han desarrollado otras destrezas y no hablan nuestro mismo lenguaje. De modo que la clase magistral sobre cuestiones de esta naturaleza tiene escasa efectividad.

La metodología y la motivación de nuestros alumnos – *nativos digitales* – procede de un contexto y unos contenidos que a los *inmigrantes digitales* nos parecen accesorios. Sin embargo, ya no es posible trabajar eficientemente sin recurrir a las TICs. Y, dado que los *nativos digitales* han desarrollado, además, una gran capacidad para la interacción y el trabajo en grupo, conviene considerar estas destrezas, para incorporarlas a la dinámica de las clases de lengua italiana.

4. CONCLUSIÓN

No podemos obviar la *brecha generacional-digital*, generada por la informática y acelerada por internet. Aunque este nuevo panorama suponga una inversión de tiempo y esfuerzo para los docentes, consideramos que puede surgir una sinergia interesante y fértil del trabajo conjunto, llevado a cabo por *inmigrantes y nativos digitales*.

Hemos de revisar la metodología en el aula de italiano L2, con actividades en las que se contemple el enfoque por tareas y se fomenten la creatividad y la interacción a través de las nuevas tecnologías. La era en la que estamos inmersos nos exige la utilización de nuevos recursos que nos permitan transmitir eficientemente nuestros conocimientos.

Con respecto al uso de los diccionarios en el aula, consideramos que, con las TICs y la creatividad como coartada, podemos desarrollar destrezas y habilidades, conjuntamente. Al mismo tiempo, nuestros alumnos constatarán que no todo lo útil y necesario está contenido en internet y que el saber que custodian los diccionarios (o las herramientas lexicográficas) es irremplazable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS Y LEXICOGRAFICAS

- AA.VV. *Crear y evaluar tests de autoevaluación con formularios de Google*. Recuperado de support.google.com/docs/answer/7032287?hl=es&ref_topic=6063584 [Fecha de consulta: 26/07/2018].
- AA.VV. (2005). *Il Visuale Zanichelli Italiano Inglese Francese Tedesco Spagnolo*. Bologna: Zanichelli.
- AA.VV. Plataforma *Kahoot!* Recuperado de kahoot.it [Fecha de consulta: 23/07/2018].
- AA.VV. Portal lexicográfico de la editorial *Treccani*. Recuperado de www.treccani.it/ [Fecha de consulta: 23/07/2018].
- AA.VV. *Reverso*. Recuperado de diccionario.reverso.net [Fecha de consulta: 24/07/2018].
- AA.VV. *Word Reference*. Recuperado de www.wordreference.com/it/ [Fecha de consulta: 24/07/2018].

- Arqués Corominas, R. y Padoan, A. (2012). *Il Grande dizionario di spagnolo. Dizionario spagnolo-italiano, italiano-spagnolo*. Bologna: Zanichelli.
- Cimetta, L. (7 de abril de 2015). *Kahoot! Tutorial in italiano*. Recuperado de https://youtu.be/sFXu-N9_-kE [Fecha de consulta: 23/07/2018].
- Calvo Rigual, C. y Giordano Gramegna, A. (2011). *Diccionario avanzado italiano-español*. Barcelona: Herder.
- De Mauro, T. (Dir.). *Il Nuovo De Mauro*. Recuperado de dizionario.internazionale.it/ [Fecha de consulta: 23/07/2018].
- Di Cataldo, P. (Dir.) (2009). *Il Grande dizionario spagnolo: spagnolo-italiano, italiano-spagnolo*. Milán: Garzanti Linguistica.
- Lo Cascio, V. (2014). *Dizionario Combinatorio Italiano*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Mello, L. y Satta, A. (1995) *Falsi amici, veri nemici? Dizionario de similitudes engañosas entre el italiano y el español*. Ciudad de México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Sañé, S. y Schepisi, G. (2009). *Dizionario dei falsi amici di spagnolo (Versione tascabile di Falsos amigos al acecho)*. Bologna: Zanichelli.
- Tiberii, P. (2012). *Dizionario delle collocazioni. Le combinazioni delle parole in italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Urzì, F. (2009). *Dizionario delle combinazioni lessicali*. Luxemburgo: Convivium.

OBRAS DE CONSULTA

- Azorín Fernández, D. y Santamaría Pérez, I. (2017). El diccionario monolingüe en el aula. En M. J. Domínguez Vázquez y M. T. Sanmarco Bande (eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula* (pp. 109-132). Frankfurt: Peter Lang.
- Calvo Rigual, C. (en prensa). La lexicografía ítalo-española: panorama actual y perspectivas de futuro. En D. Sánchez Palomino (ed.), *Lexicografía iberorrománica*. Madrid: Arco Libros.
- Conda, A. y Marelllo, C. (2004). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra Edizioni.

- Domínguez Vázquez, M. J. (2016). ¡Dime quién eres y te diré qué diccionario necesitas! Investigación en diccionario y su uso. En A. Castell (ed.), *Sintaxis y diccionarios. La complementación en alemán y en español* (pp. 273-307). Berna: Peter Lang.
- Domínguez Vázquez, M. J. y Valcárcel Riveiro, C. (2015). Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? En M. J. Domínguez Vázquez, X. Gómez Guinovart y C. Valcárcel Riveiro (eds.), *Lexicografía de las lenguas románicas II. Aproximaciones a la lexicografía contemporánea y contrastiva* (pp. 165–189). Berlín: de Gruyter.
- Gouws, R. H. (2017). La sociedad digital y los diccionarios. En M. J. Domínguez Vázquez y M. T. Sanmarco Bande (eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula* (pp. 17-34). Frankfurt: Peter Lang.
- Maldonado González, C. (enero de 2018). ¡El diccionario ha muerto! ¡Viva el diccionario! (Breve historia de una sucesión lexicográfica). En J. J. Gómez Egido y I. Santamaría Pérez (Organizadores), *XLVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística Alicante*. Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig-Alicante.
- Maldonado González, C. (1998). *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco Libros.
- Marazzini, C. (2009). Vocabolari del Novecento e del Duemila: dalla carta al computer. En C. Marazzini, *L'ordine delle parole. Storia di vocabolari italiani* (pp. 371-417). Bolonia: Il Mulino.
- Martín Gascueña, R. y Sanmarco Bande, M. T. (junio de 2018). Tratamiento lexicográfico de las relaciones de meronimia y metonimia lexicalizadas. En C. Calvo Rigual (Organizador), *VIII Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Universidad de Valencia, Valencia.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento* Madrid: SM.
- Sanmarco Bande, M. T. (2016). El diccionario en el aula: cómo mejorar las competencias de los usuarios. En C. F. Blanco Valdés (ed.), *Il mezzogiorno italiano: riflessi e immagini culturali del Sud d'Italia*, vol. II (pp. 933-942). Florencia: Franco Cesati.
- Sanmarco Bande, M. T. (en prensa). Herramientas lexicográficas en el aula de italiano L2. *Quaderns d'Italià* 23.

ROMA CRIMINALE.
UN'ANALISI DELLA RAPPRESENTAZIONE
DELLA CRIMINALITÀ ITALIANA
NEL CINEMA E NELLA LETTERATURA
ROMA CRIMINALE.
AN ANALYSIS OF THE REPRESENTATION
OF THE ITALIAN CRIME IN THE CINEMA
AND IN THE LITERATURE
Anna SCICOLONE
Universidad de Castilla-La Mancha

Riassunto

Negli ultimi decenni, nella letteratura contemporanea italiana sembra aver trovato spazio una tematica nuova ed estremamente attuale: quella della criminalità organizzata e del suo rapporto con le istituzioni. Roma, la *città eterna*, è in molti casi l'ambiente che meglio di ogni altro si presta ad accogliere queste storie. L'obiettivo di questo articolo è quello di analizzare l'immagine della capitale, come sede della malavita, nelle opere di letteratura più o meno recenti, con l'intenzione di creare un contesto generico del tema trattato e terminare con un'analisi nelle ultime rappresentazioni televisive e cinematografiche.

Parole chiave: Roma, malavita, letteratura, cinema.

Abstract

Recently, in the Italian contemporary literature, a new topic seems to have found space: the organized crime and its relationship with the institutions. Rome, the *eternal city*, is in many cases the environment that is better suited to welcome these histories. In this article we will analyze the image of the capital as center of the gangsterism, so much in the recent works of literature as in the last cinema representations.

Keywords: Rome, gangsterism, literature, cinema.

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi tempi, nella letteratura italiana contemporanea sembra aver trovato spazio – o sarebbe più corretto dire, ritrovato – una tematica estremamente attuale: quella della criminalità organizzata e del suo rapporto con le istituzioni. Da un’analisi dei testi letterari emerge che Roma, la città eterna, è in molti casi l’ambiente che meglio di ogni altro si presta ad accogliere questa tipologia di narrazioni. Nelle pagine seguenti, verrà focalizzata l’attenzione sull’immagine della capitale come sede della malavita in alcune opere di letteratura, recenti e meno recenti. Non mancherà uno sguardo analitico sulle ultime produzioni cinematografiche e televisive il cui obiettivo è quello di portare alla luce la parte più oscura di Roma, quella nascosta dietro le apparenze e i monumenti o occultata nelle turbe acque del Tevere. Di fatto, a stimolare nell’immaginario collettivo l’idea di una Roma criminale hanno contribuito anche i mezzi di comunicazione di massa, il cinema, in primo luogo, e perché no, anche la televisione. Film, serie e miniserie apparsi sul grande e sul piccolo schermo hanno fatto sì che l’immagine di una Roma decadente e criminale diventasse un tema imperante, trasformandolo progressivamente quasi in un luogo comune.

Tuttavia, prima di addentarci nel vivo della questione e passare ad uno studio meramente analitico, risulta fondamentale provare a individuare quel momento in cui il bel Paese, ma soprattutto Roma, è diventata il punto focale di questo tipo di narrazioni. Quando e come l’affascinante *città eterna* ha smesso di essere tale per diventare il terreno d’azione indiscusso della criminalità organizzata, degli scempi della malavita e delle sue pericolose ramificazioni? Droga, abusi di potere, riciclaggio di denaro, delinquenza senza freni sono solo alcuni degli elementi che hanno trasformato, negli ultimi tempi, l’immagine della capitale italiana, facendo che sì che Roma, la culla della civiltà, si trasformasse nella culla della criminalità. Non sono pochi gli autori contemporanei che hanno saputo cogliere questi aspetti e portare alla luce, con descrizioni dettagliate frutto di profonde ricerche, tutte le zone d’ombra che offuscano Roma, senza riuscire in nessun modo ad attenuarne la bellezza. Perché Roma, nonostante tutto, continua ad essere il simbolo di una bellezza autentica, eterna che, seppur

messa a dura prova, sembra rimanere impassibile ai tradimenti dei suoi figli, naturali e adottivi.

2. ROMA DECADENTE NELLA LETTERATURA DELL'OTTOCENTO

I concetti di decadenza e criminalità, spesso strettamente correlati tra di loro, non sono un elemento nuovo nella storia della letteratura. La lettura spietata della società del tempo, nell'età antica come in quella moderna e contemporanea, sembra essere una caratteristica costante, che si reitera nel tempo, e che mette in evidenza la resistenza della cultura, degli scrittori in particolare, verso i concetti di modernità e di sviluppo. In Italia, ne sono un esempio i lavori di Pirandello, di Moravia e di D'Annunzio, solo per citarne alcuni; mentre fuori dai confini italiani si apprezzano, tra tanti, le opere di Zola, Kafka e Goethe. Uniti da un comune denominatore, questi autori presentano, attraverso le proprie opere e le vicende dei loro protagonisti, una critica della razionalità borghese e della mentalità capitalistica.

Il rifiuto del mito del progresso e del nichilismo che esso comporta si consolida durante il corso del Novecento, complice anche l'aspra critica di molti esponenti della cultura verso l'inarrestabile decadenza morale introdotta dai mezzi di comunicazione, in particolar modo dalla televisione che a partire dagli anni Cinquanta si assesta in tutta l'Europa occidentale. Tuttavia, è nella letteratura postunitaria dove è possibile rintracciare la genesi di questa corrente di criticismo. Conseguita con fatica e sangue l'unità politica, la città si trasforma rapidamente nello scenario privilegiato di nuovi conflitti, indice di una forte tensione tra le classi sociali e la città eterna diventa lo spazio narrativo privilegiato da molti scrittori. Roma, la capitale del nuovo Regno d'Italia, si presta ad una nuova lettura, trasformandosi in poco tempo nella protagonista della letteratura che ne mostra, senza scrupoli, tutte le sfaccettature, le debolezze ma, paradossalmente, anche il fascino eterno, immutabile e impassibile.

Il 1871, dunque, rappresenta un punto di inflessione importante in cui emergono temi quali l'alienazione urbana in costante relazione con lo spazio infinito della città e quello soffocante della periferia, situandola nel contesto più ampio del progresso e della decadenza, inevitabile, che esso comporta.

Sono tanti gli esempi che si possono citare al rispetto che illustrano come la corruzione, la criminalità e la decadenza abbiano da sempre caratterizzato l'altra Roma, quella più oscura, più misteriosa, quella la cui popolazione vive oscillando tra i margini del fiume e i margini della società. Uno tra i casi più interessanti è la mirabile e dettagliata descrizione che offre Émile Zola in *Roma* (1896), la seconda opera che completa la trilogia *Trois villes*, iniziata con il romanzo *Lourdes* (1894) e conclusasi con *Paris* (1898). La *Roma* di Zola presenta al lettore un contrasto costante, che si mantiene vivo in tutto il romanzo, tra la grandezza eterna e la povertà crescente, tra il Vaticano e Trastevere, quello misero e povero, di fine Ottocento; o detto in un'altra maniera, tra il Cupolone degli intrighi e la Trastevere delle coltellate, tra protezionismo religioso e speculazioni edilizie. Uno degli elementi più avvincenti del testo, dotato di grandissima forza narrativa, è proprio la fotografia di una Roma diversa, fatta di quartieri costruiti selvaggiamente e mai ultimati e di gente che sembra vivere *alla giornata*, senza la prospettiva di un futuro certo. Vi è, nell'opera di Zola, un'attenzione particolare al ritratto umano, in tutte le sue tremende sfaccettature; non sorprende, d'altra parte, il modo meticoloso di percepire e descrivere l'essenza dell'uomo, trattandosi di un lavoro del maestro del naturalismo letterario¹.

Nonostante l'esauritiva consultazione di fonti documentali che precede la stesura del romanzo e un'analisi sul campo – Zola viaggiò a Roma nel 1894² – l'opera non può essere considerata un romanzo storico, né tantomeno un'opera di divulgazione storica. Si tratta di una narrazione dove la Storia è il palcoscenico sopra il quale si presentano le tragiche vicende di una famiglia

¹ A causa della dichiarata critica a Papa Leone XIII e la conseguente messa in luce di tutte le macchinazioni che caratterizzavano il potere temporale, *Roma* è stato un libro *scomodo* e poco apprezzato dal pubblico dei lettori al suo esordio in Italia. Apparve per la prima volta nel 1904, pubblicato da una casa editrice di Torino e con una traduzione anonima dal francese all'italiano.

² Émile Zola giunse a Roma in treno, insieme alla moglie, il 31 ottobre 1894 e restò nella nuova capitale del Regno d'Italia fino all'inizio di dicembre. Per il maestro francese non si trattava unicamente di un viaggio di piacere, ma soprattutto di un'occasione per scrutare e analizzare la città che avrebbe fatto da sfondo alle vicende del giovane prete Pierre Froment, protagonista del ciclo delle *Trois Villes*.

borghese. Una descrizione perfetta dell'Italia postunitaria, che palesa al lettore la complessa realtà del passaggio dallo stato pontificio allo stato italiano, con tutti i vecchi e nuovi clientelismi da tenere in piedi.

Pochi anni prima che Zola cominciasse la stesura della sua *Roma*, venne pubblicata in Italia, nel 1883, *L'eredità Ferramonti*, unanimemente ritenuto il capolavoro di Gaetano Carlo Chelli, autore e giornalista di origini toscane, giunto a Roma per collaborare con i circoli liberali della capitale³. Chelli si prospetta come un ritrattista impietoso della *terza Roma*⁴, nell'Italia unita, la nuova capitale dominata dal malcostume, dalla totale assenza di scrupoli, dagli scandali e da personaggi immorali e corrotti. Lo stesso autore scriveva nella breve nota introduttiva al volume: “Ho intrapreso un'opera vasta di osservazione, nella quale i punti d'ombra e di luce si avvicinano naturalmente, come s'avvicinano nella battaglia umana, di cui tento ritrarre alcuni episodi” (Chelli, 1883: 7).

Nel pieno rispetto della tradizione verista, che proprio in quegli anni cominciava ad affacciarsi sul panorama letterario italiano, il romanzo racconta la storia di una famiglia di bottegai ambiziosi, sfrenati e degenerati, la cui corruzione finisce irrimediabilmente per mescolarsi con quella degli ambienti politici della Roma umbertina. Ricca di narrazioni e descrizioni intense, dove non mancano toni inquietanti, l'opera di Chelli risulta peculiare nel presentare al lettore scene e personaggi di sconcertante attualità che si prospettano come anticipatori del degrado politico e sociale che caratterizza i nostri giorni. Lo sguardo acuto dello scrittore aveva saputo catturare i comportamenti dei protagonisti dell'*Italiotta* umbertina, nella cui capitale albergavano vizi e corruzioni, speculazioni edilizie e frodi finanziarie. Una lettura che, senza saperlo né volerlo, può

³ La frequentazione dei circoli liberali romani lo porta a pubblicare romanzi e racconti sul *Fanfulla* e sul *Fanfulla della domenica*, una delle più prestigiose e diffuse testate italiane.

⁴ *Terza Roma* è un'espressione che comincia a prendere piede nella seconda metà del 1800, quando si ragionava ipoteticamente sulla creazione di una nuova Roma, terza appunto, dopo quella antica e quella dei papi, che avrebbe dovuto prefigurarsi come paradigma politico e istituzionale non solo per il resto d'Italia ma per tutta l'Europa.

essere considerata un fedele ritratto della società attuale, caratterizzata da “l’arroganza del potere, la sete di denaro, la collusione tra uomini della politica e nuovi ricchi”, afferma Riccardo Reim nell’introduzione al testo.

Apparso nella sua prima edizione all’interno della collana einaudiana *Centopagine*, diretta da Italo Calvino, il romanzo di Chelli sembra essere stato colpito dall’infausto destino dell’oblio durante la prima metà del XX secolo. Tuttavia, verso la fine degli anni Settanta del Novecento, conobbe una nuova, inaspettata popolarità, complice probabilmente il successo della trasposizione cinematografica del romanzo voluta da Mauro Bolognini che, nel 1976, decise di portare sul grande schermo quella Roma moderna e degradata e i suoi protagonisti⁵.

In una riedizione del testo del 1972, Calvino commentava nella quarta di copertina lo strano destino letterario che aveva vissuto la Roma di fine Ottocento, alludendo al fatto che in letteratura solo se ne trovassero timidi accenni.

Strano destino letterario, quello della città di Roma. Per secoli nella letteratura italiana la si cerca invano. Tra la Vita di Cola e il Belli passa un mezzo millennio in cui di questa città tanto nominata e invocata quasi non riusciamo a sentire la voce... E dopo, nell’Ottocento? Il cannocchiale naturalista di fronte all’Urbe sembra non trovare la messa a fuoco giusta; anche se nel romanzo italiano campeggia la capitale conquistata e conquistatrice, vista con gli occhi di chi arriva da fuori, si chiami D’Annunzio o Pirandello, la Roma vista dal di dentro, la Roma dei romani, si direbbe che, dopo il Belli e prima di Moravia, si nasconda dietro le persiane.

Ma di certo un ritratto dei fervidi cambiamenti dell’Italia unita esisteva, ed aveva un nome, *L’eredità Ferramonti*. La saga familiare raccontata da Chelli meritava un posto di rilievo nella storia letteraria italiana di fine Ottocento.

⁵ Il film, diretto da Mauro Bolognini, è stato interpretato da Gigi Proietti, Anthony Quinn e Dominique Sanda; quest’ultima vinse il premio alla migliore attrice femminile nel Festival di Cannes del 1976.

3. ROMA DECADENTE NELLA LETTERATURA DEL NOVECENTO

Nella Roma fascista di Mussolini è ambientato uno dei capolavori della letteratura italiana contemporanea: *Quer pasticciaccio brutto de via Merulana*, il geniale lavoro proveniente dalla penna di Carlo Emilio Gadda, apparso dapprima in forma embrionale sulla rivista *Letteratura* nel 1946, poi in volume a partire dal 1957, pubblicato dalla casa editrice Garzanti. Il romanzo era stato concepito a Firenze nel ricordo di un lontano soggiorno dell'autore nella città eterna, nei primi anni della dittatura fascista. Basandosi su un fatto di sangue realmente accaduto in Via Merulana, all'ombra del Colosseo, Gadda costruisce un intrigo poliziesco che può essere letto e interpretato come eco della sua visione del mondo: un romanzo a tratti comico, dietro il quale però si cela tutta la preoccupazione per l'irrimediabile decadenza del genere umano, la sua stupidità e le sue contraddizioni. Un romanzo che di certo induce il lettore ad una riflessione amara sulla realtà caotica del momento, un *garbuglio*, come amava definirlo lo stesso Gadda, difficile da dipanare per giungere alla verità. E di fatto, seguendo la scia della tradizione letteraria dei romanzi gialli, la verità nel *pasticciaccio* gaddiano sembra non venire mai a galla⁶. Tuttavia, il riflesso perfetto di questo *garbuglio* lo si ritrova anche nel linguaggio: il *pasticciaccio* di Gadda, infatti, è forse, prima di tutto, un caos linguistico, una confusione che si mantiene costante in tutto il romanzo, sia nei dialoghi che nella voce del narratore, dove si mescolano il dialetto romanesco, napoletano, molisano, ma anche francese, tedesco, inglese ed espressioni in greco e latino.

Sempre intorno alla seconda metà del Novecento, proprio quando l'Italia si preparava a decollare culturalmente ed

⁶ Il romanzo narra le vicende del commissario di polizia don Ciccio Ingravallo, incaricato di portare avanti un'inchiesta su un furto di gioielli avvenuto al 219 di via Merulana, popolare via nel cuore della capitale. Nella casa colpita dal furto abitano i coniugi Balducci, amici del commissario. Le indagini sembrano procedere bene finché un inquietante episodio modifica completamente il quadro delle ricerche: un mattino, Liliana Balducci viene selvaggiamente assassinata nel suo appartamento. A partire da questo momento, il poliziotto si muove in un labirinto di labili indizi, nel tentativo di comprendere se il furto dei gioielli e l'assassinio siano opera della stessa persona.

economicamente, fanno la loro comparsa nel panorama letterario altri due romanzi che ci proiettano nuovamente in questo tipo di narrazioni in cui la protagonista, al di là dei protagonisti propriamente detti, è la città e l'indifferenza delle sue borgate. Si tratta dei due romanzi di Pier Paolo Pasolini, *Ragazzi di vita*⁷ (1955) e *Una vita violenta*⁸ (1959), narrazioni in cui la tensione etica è forte e costante, dove la parte più oscura della città, la periferia, fa da sfondo alle vicende dei protagonisti. Giovani che si trasformano in adulti nell'emarginazione della periferia, crescendo tra violenza, delinquenza, miseria e prostituzione. La presenza di questi elementi non è, però, una prerogativa esclusiva del linguaggio letterario, ma si presta ad essere trasportata ed adattata anche al linguaggio dettato dal grande schermo. E il merito è, ancora una volta, di Pasolini; il Pasolini cineasta, quello capace di raccontare il degrado morale della città di Roma attraverso *Accattone* (1961) e *Mamma Roma* (1962), film nei quali emerge tutta la diffidenza del regista-scrittore verso lo spazio urbano e, più in generale, verso la modernizzazione della società.

Le relazioni ambigue *della politica e con la politica*, la poderosa rete della mafia urbana che sembra detenere il controllo assoluto sulla città, i problemi sorti con l'immigrazione sono elementi che si riscontrano nella realtà e che, mescolati perfettamente tra di loro in un gioco di parole ed immagini, sono stati portati a conoscenza di tutti. Di certo, tematiche su cui riflettere, che caratterizzano oggi, non senza pregiudicarla, una parte importante della storia d'Italia. Molto spesso, l'immagine di Roma che traspare è quella di una città smembrata e snaturata da un mondo politico profondamente corrotto.

Intrighi, affari loschi e speculazione edilizia connotano, tristemente, la cronaca della capitale. Un ritratto metropolitano

⁷ *Ragazzi di vita* è ambientato nelle borgate romane del secondo dopoguerra. I protagonisti sono degli adolescenti appartenenti al mondo della classe sociale più bassa urbana che vivono alla giornata di espedienti, arrangiandosi come possono, cercando di accaparrarsi ogni genere di oggetto che possa essere rivenduto: tombini di ferro, copertoni, tubi, generi alimentari.

⁸ *Una vita violenta*, pubblicato da Garzanti nel 1959, narra la storia di un giovane, Tommaso Puzzilli, che vive nella borgata romana di Pietralata. Egli, insieme ai suoi compagni, conosce la fame e la delinquenza, organizza furti e si prostituisce, degradandosi sempre di più con comportamenti violenti e animaleschi.

che era stato presentato, a cavallo tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, da autori quali Gabriele D'Annunzio, con *Il Piacere* (1889) o Luigi Pirandello, con *Il fu Mattia Pascal* (1904). Roma, la nuova Roma, capitale del malcontento, rappresenta la metafora suprema della delusione storica.

4. ROMA DECADENTE NEL NUOVO MILLENNIO

Un volto gonfio, tumefatto, segnato da un incontro sfortunato. Un'altra vittima della violenza, di quella rabbia che scorrazza a piede libero per questa città. Quella follia che rimane nascosta, che si camuffa, in attesa di ritornare, di prendere forma nelle notti di Testaccio, a Tor Bellamonaca, Centocelle, nelle periferie buie, nelle ville decennali dei Parioli, alla Garbatella, nei sotterranei della stazione Termini. Gli infermieri guardano quel corpo inerme, le mani incrociate davanti ai segni della ferocia. Silenzio, il loro silenzio. Occhi spalancati in attesa di un minimo movimento. Istanti senza appigli. Fuori si odono delle sirene [...]. Due volanti si fanno spazio nel marasma dell'antica via consolare. Parcheggiano nel piazzale dell'ospedale. Tutto ricomincia, tutto riparte dal solito punto. L'elettrocardiogramma è stabile. Il cuore di Roma che pulsa, regolare (Astolfi, 2013: 3).

Con queste parole, Enrico Astofi, un giovane autore nato e cresciuto nella periferia romana del Pigneto, zona multietnica e modaiola e spesso protagonista di fatti inquietanti di cronaca, comincia la narrazione di due storie intrecciate tra loro sullo sfondo della zona sud di Roma, intrisa di una delinquenza estrema⁹. Il romanzo può considerarsi un *noir* della follia urbana nel quale, attraverso le vicende dei protagonisti, il lettore viene

⁹ Il romanzo narra due storie parallele: quella di Franco, conosciuto come il Grigio, un delinquente di borgata appena uscito di galera per aver picchiato violentemente una cassiera durante una rapina. Alla ricerca di una nuova identità, Franco dovrà però fare i conti con una realtà, urbana e familiare, completamente stravolta. La storia di Franco si intreccia con quella di Roy Van Persie, un olandese innamorato dell'Italia, arrivato a Roma per prestare servizio presso un'associazione di volontariato che recupera cani randagi. Arrivato a Roma scopre però che la sede dell'associazione non esiste. Il giovane olandese, solo e spaesato, si perde nei meandri più oscuri e più selvaggi del Pigneto, diventando lui stesso un randagio.

travolto in una spirale urbana e umana fatta di piccoli e grandi gesti di affetto ma anche di violenza senza freni. L'opera di Astolfi sembra voler offrire un ritratto sociologico e antropologico del Pigneto, descrivendo con dovizia di particolari le strade, gli ambienti, gli odori e i colori delle persone che vi abitano. E ancora una volta, al di là delle storie dei protagonisti, il vero protagonista del romanzo è il quartiere; un quartiere che è un mosaico disordinato di romani disorientati, di pendolari, di immigrati, di delinquenti e che riflette perfettamente la trasformazione urbana di cui è stata vittima e protagonista al tempo stesso la periferia sud della capitale negli ultimi anni.

Allo stesso stile, appartiene il romanzo di Cristiano Armati, *Roma noir*, che presenta un sottotitolo provocante e a tratti inquietante: "Credi davvero di conoscere la capitale?". Apparso per la prima volta nel 2009, *Roma noir* raccoglie una serie di racconti che narrano la parte più oscura e più cruda della città eterna. Non vi è un protagonista unico, ma una serie di protagonisti che si muovono e agiscono sul palcoscenico nero della capitale, denominatore comune di tutti i racconti. Nelle pagine iniziali l'autore tiene a precisare, parafrasando la didascalia che appare nel film di Francesco Rosi, che "I personaggi e i fatti qui narrati sono immaginari, è autentica invece la realtà sociale ed ambientale che li produce"¹⁰.

L'opera di Armati mette in luce quella realtà che nessuno vuole vedere, che si preferisce occultare ma che esiste. Racconti dove prostituzione infantile, droga che ruba la vita ai giovani, delitti e castighi che si consumano nelle baracche sotto i cavalcavia del Raccordo Anulare.

5. CINEMA, FICTION E CRIMINALITÀ: LA SUBURRA ROMANA

Nell'ottobre del 2015 viene presentato nelle sale cinematografiche italiane *Suburra*, un film di Stefano Sollima, trasposizione dell'omonimo romanzo, frutto del lavoro a quattro mani di Giancarlo di Cataldo e Carlo Bonini. Il film, così come il

¹⁰ Si tratta della didascalia che appare in uno dei fotogrammi finali del film *Le mani sulla città*, prodotto e diretto da Francesco Rosi nel 1963 e che racconta la speculazione edilizia della città di Napoli.

romanzo, costituisce uno spietato affresco della Roma dei giorni nostri. Politica e malavita si incrociano e camminano insieme, dando origine ad un groviglio di interessi di cui neanche la sede papale è immune. Ma Roma, all'apparenza, continua ad essere una città eterna, di una bellezza quasi eterea. Tuttavia, nella suburbe (Suburra) la violenza è all'ordine del giorno e dai quartieri più illustri della capitale si propaga fino al litorale di Ostia. Il ritratto di Roma che ne viene fuori è quello di una città meravigliosa all'occhio esterno, forse anche degli stessi romani che non vedono – o preferiscono non vedere – ciò che lentamente la sta trascinando nella fitta rete tentacolare della criminalità organizzata. Eppure il degrado e la desolazione ci sono, e sono ben visibili all'occhio dello spettatore, così come a quello attento del lettore. Non sono temi inediti quelli che racconta *Suburra* e che Sollima porta sul grande schermo; nel vortice della decadenza, Roma era già stata ritratta nel 1960, quando Federico Fellini raccontò scandali e disillusioni ne *La dolce vita*; il capolavoro felliniano è una rappresentazione della Roma di quegli anni, un viaggio nel suo disgusto, nelle viscere del suo caos; parlando con Maddalena, Marcello diceva: A me, invece, Roma piace moltissimo; è una specie di jungla, tiepida, tranquilla, dove ci si può nascondere bene.

E una jungla lo è di certo anche la capitale romana nella quale si muovono i protagonisti di *Suburra*, dove le losche alleanze delle classi dirigenti si fondono con la descrizione dei lati più brutali e pericolosi di Roma. Si arriva al *cuore nero* della capitale, di una città imprigionata in una fitta rete di clientelismi e corruzione. La trama del film si svolge nei sette giorni precedenti alla caduta dell'ultimo governo Berlusconi, nel novembre del 2011, e uno degli scenari ricorrenti è il litorale di Ostia, teatro di una speculazione edilizia in cui la politica e la criminalità camminano mano nella mano.

Suburra è stato pubblicato da Einaudi nel 2013; il film, diretto da Stefano Sollima, è uscito nell'ottobre del 2015, e la serie per la televisione, la prima produzione italiana di Netflix, è uscita nel 2017, con la regia di Michele Placido. Consta di 10 episodi, che

sono il *prequel*¹¹ del film. La serie, ambientata nel 2008, segue le vicende di alcuni personaggi tra politici, criminali e persone comuni, coinvolti negli affari malavitosi della città di Roma, sullo sfondo dell'assegnazione degli appalti per la costruzione del Porto Turistico di Roma nel litorale di Ostia.

Molte delle debolezze, delle macchinazioni, degli scenari di criminalità e delinquenza proposti in questi testi sono ancora oggi i medesimi, così come ancora autentica è la bellezza della città, di Roma, nonostante le pecche riscontrabili nella trascuratezza di alcuni aspetti del quotidiano. L'errore è forse quello di voler mostrare a tutti i costi una normalità del male, lasciando solamente intuire che dietro alla realtà lacerata c'è un'altra realtà lacerante.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Armati, C. (2009). *Roma Noir. Credi davvero di conoscere la capitale?* Roma: Newton Compton Editori.
- Astolfi, E. (2013). *Casilina. Ultima fermata*. Roma: Ponte Sisto Edizioni.
- Bigazzi, R. (1964). Un verista dimenticato: Gaetano Carlo Chelli. *La Rassegna della letteratura italiana*, numero LXVIII, pp. 111-129.
- Budillon, P. (1970). L'immagine di Roma nella narrativa italiana della prima generazione dell'Unità. *Archivio della Società romana di Storia Patria*, numero XLIII, pp. 203-246.
- Castellani, E. (1970). *Paesaggio urbano e narrativa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Chelli, G. C. (2014). *L'eredità Ferramonti*. Roma: Elliot.
- Gadda, C. E. (2007). *Quer pasticciaccio brutto de Via Merulana*. Milano: Garzanti.
- Pasolini, P. P. (2014). *Ragazzi di vita*. Garzanti: Milano.
- Pasolini, P. P. (2015). *Una vita violenta*. Garzanti: Milano.
- Pirandello, L. (2013). *Il fu Mattia Pascal*. Milano: Feltrinelli.
- Puglisi, G. e Proietti, P. (2002). *Le città di carta*. Palermo: Sellerio.

¹¹ Sceneggiato televisivo nel quale si narra una storia che viene immaginata come precedente a quella presentata in uno sceneggiato già messo in circolazione.

- Romagnoli, S. (1982). Spazio pittorico e spazio letterario da Parini a Gadda. *Storia d'Italia. Annali. Il Paesaggio*, vol. 4, 429-559. Torino: Einaudi.
- Savini, M. (1974). *Il mito di Roma nella narrativa della nuova Italia*. Caltanissetta-Roma: Sciascia.
- Tosi, M. (1980). *La società urbana nell'analisi del romanzo. La struttura della società romana in Moravia, Gadda e Pasolini*. Roma: Ianua.
- Zeraffa, M. (1976). *Romanzo e società*. Bologna: Il Mulino.
- Zola, E. (2013). *Roma*. Roma: Bourdeaux Edizioni.

PROYECCIÓN METAFÓRICA
DE *ANDARE* Y *VENIRE*:
PERÍFRASIS Y GRAMATICALIZACIONES
METAPHORICAL PROJECTION
OF *ANDARE* AND *VENIRE*:
PERIPHRAISIS AND GRAMMATICALIZATIONS

Anna SUADONI
Universidad de Granada

Resumen

Como en muchos otros idiomas, en italiano los usos de los verbos deícticos de movimiento (lexicalización de los eventos de movimiento, gramaticalizaciones y usos metafóricos) están caracterizados por una compleja polisemia. En este trabajo perfilaremos una descripción de las variantes de uso gramaticalizadas de *andare* y *venire*, evidenciando su relación con el significado básico de estos verbos.

Palabras clave: lengua italiana, deixis espacial, verbos de movimiento, gramaticalización, metaforización.

Abstract

As in many other languages, in Italian the uses of deictic motion verbs (lexicalization of motion events, grammaticalizations and metaphorical uses) are characterized by a complex polysemy. In this paper we will outline a description of the grammaticalized variants of use of *andare* and *venire*, by showing their relationship with the basic meaning of these verbs.

Keywords: Italian language, spatial deixis, motion verbs, grammaticalization, metaforization.

1. INTRODUCCIÓN

El esquema conceptual del movimiento implica el cambio de la posición de un objeto en el espacio en un determinado intervalo de tiempo, según unas coordenadas espaciales fijas: un punto de

origen, un recorrido y una meta¹. La representación del movimiento dada por un verbo se puede focalizar en una de estas coordenadas. A dicho esquema es posible añadir otro elemento representado por el punto de vista del hablante-observador. En este caso el verbo será deíctico y la entidad en movimiento puede alejarse del observador, que se encuentra en el punto de origen², o bien acercarse, cuando el observador se encuentre en la meta.

En la subfamilia de las lenguas románicas, todas las lenguas poseen una pareja de verbos que expresan un movimiento genérico sin indicación del medio ni del tipo de recorrido y cuyos elementos se oponen en sus respectivos significados deícticos: prototípicamente, el elemento ventivo expresa un movimiento centrípeto, de acercamiento al *origo*, identificado con la posición del hablante, mientras que el elemento itivo³ puede expresar alejamiento del *origo*, movimiento centrífugo, o bien tener un significado deícticamente neutro.

En algunos casos, el hablante extiende su papel de punto de referencia al otro participante del evento comunicativo, de manera que el oyente también puede ser adoptado como origen de los elementos deícticos. Es lo que ocurre, por ejemplo, en italiano: el verbo *andare* indica un movimiento hacia una meta en la que no se encuentran ninguno de los dos participantes de la conversación (hablante y/u oyente), mientras que *venire* relata el acercamiento por lo menos hacia uno de los dos⁴.

La extensión al *tú* del papel de centro deíctico ha sido interpretada como una adopción del punto de vista del oyente por parte del hablante. Según Fillmore (1975), el empleo de esta forma de *social deixis* implicaría una manifestación de respeto del hablante al otro participante de la conversación. Similar es la explicación dada por Brown y Levinson (1987), que insertan la ampliación del centro deíctico en el marco de las estrategias de

¹*Source-Path-Goal* (Radden, 2007: 276).

²En 1934, Bühler introdujo en lingüística el concepto de *origo* (centro) deíctico, que se puede resumir en la fórmula *ego, hic, nunc*, es decir la posición del hablante en el momento y en el lugar de la enunciación.

³Para una reseña sobre el uso en los estudios lingüísticos de los términos itivo y ventivo, véase Ricca (1992: 15-16, nota 5).

⁴Para las condiciones de uso de *andare* y *venire*, véase Ricca (1992) y Vannelli (2001).

cortesía (*strategies of politeness*) según las cuales el participante en un evento comunicativo extiende a los demás participantes el estatus de privilegio social del que goza en aquel momento.

Estudios más recientes (Jungbluth, 2003; Da Milano, 2005) han considerado otros factores, además de la posición (concreta o metafórica) en el espacio y en el tiempo del hablante (y su eventual influjo sobre la del oyente), como origen del anclaje de las referencias deícticas.

2. RASGOS ACCIONALES Y RASGOS DEÍCTICOS DE LOS VERBOS DE MOVIMIENTO

Según Ricca (1992), como ya había afirmado para el inglés Fillmore (1975), la pareja de verbos ventivos e itivos no se oponen solo deícticamente, sino también porque ponen de relieve distintas fases del movimiento. Los verbos itivos están focalizados sobre el punto de salida o el recorrido⁵, en cambio los verbos ventivos se focalizan sobre el punto de llegada⁶.

Ricca (1992) clasifica las lenguas de Europa en tres grupos:

- Lenguas *plenamente deícticas*.
- Lenguas *predominantemente deícticas*.
- Lenguas *no-deícticas*⁷.

Pertencen al primer grupo: italiano, español, portugués, húngaro, neo-griego, albanés y finlandés. Se trata de lenguas en las cuales las condiciones de uso primarias de los verbos itivos y ventivos son deícticas.

En el segundo grupo se encuentran: sueco, danés, alemán, neerlandés, esloveno, serbocroata y, en medida menor, francés e inglés. En estas lenguas la oposición deíctica fundamental está presente, pero en algunas situaciones parece neutralizarse: el uso de los verbos itivos y ventivos se extiende a contextos en los cuales tal uso no está justificado por la deixis, pero lo está por el modo de acción.

⁵Source-oriented-verb

⁶Goal-oriented-verb

⁷ Lingue pienamente deittiche, lingue prevalentemente deittiche, lingue non deittiche.

Al último grupo pertenecen las lenguas para las cuales las oposiciones deícticas tienen una relevancia mínima. Se trata de lenguas del área norte-oriental de Europa: polaco, lituano, ruso, checo y ucraniano.

Como hemos visto, el italiano pertenece al grupo de lenguas definidas por Ricca como plenamente deícticas. Sin embargo, en la oposición entre *andare* y *venire* no falta una componente accional. Para ejemplificarlo, Ricca (1992: 75) adopta, adaptándolos al italiano, los ejemplos de Fillmore para *go* y *come*. En (1) y (2), el adverbial puntual de tiempo se puede interpretar en el primer caso como la hora del inicio del movimiento y en el segundo caso como la hora de su conclusión:

(1) *È andato* a casa a mezzanotte⁸.

(2) *È venuto* a casa a mezzanotte.

En el caso de *andare*, entonces, se puede hablar de valor incoativo, mientras que *venire* tiene un valor terminativo.

3. GRAMATICALIZACIÓN DE LOS VERBOS DE MOVIMIENTO

A nivel interlingüístico, los verbos que describen un evento básico de movimiento están implicados frecuentemente en procesos de gramaticalización.

Según el *Dizionario di linguistica* dirigido por Gian Luigi Beccaria (1994), la gramaticalización es un proceso a través del cual una determinada categoría (por ej. persona, número, género) o función lingüística (por ej. en el sistema verbal una función causativa, ingresiva, etc.; en el sistema nominal, aumentativa, diminutiva, etc.) se expresa con medios morfológicos (flexivos o derivativos). Tratándose de un proceso, la gramaticalización tiene que ver con el devenir diacrónico de una lengua: es decir, la transformación paulatina de unidades léxicas en estructuras gramaticales.

Este cambio no es arbitrario, sino sistemático y motivado: la motivación puede ser de naturaleza pragmática o conceptual. El origen de significados gramaticales (abstractos) deriva

⁸ Estos ejemplos forman parte de un corpus más amplio que se ha recopilado para el estudio contrastivo de los verbos de movimiento deícticos en italiano y español. Véase Suadoni (2014).

normalmente de dominios semánticos concretos, a través de procedimientos abstractivos de naturaleza metafórica. Las palabras gramaticalizadas son las de significado básico, universales, que expresan relaciones del hombre con el ambiente (*source concept*). Los significados de verbos relacionados con este tipo de nociones y que sufren un proceso de gramaticalización son muy generales y expresan solo una descripción esquemática de la experiencia, carente de todos los rasgos semánticos de los que son portadores otros verbos. Por ejemplo, los verbos básicos de movimiento itivo y ventivo (*andare/venire, ir/venir, go/come, etc.*) describen solo el esquema origen/recorrido/meta, sin más especificaciones sobre las maneras del movimiento que expresan otros verbos (Heine, 1993).

El significado más genérico de estos verbos comporta un incremento del número de contextos en que puedan ocurrir; en otras palabras, aumenta su frecuencia de uso. La frecuencia es un componente fundamental de los procesos de gramaticalización (Bybee, 2003).

Según Hopper y Traugott (1993), durante el proceso de gramaticalización, que es gradual y generalmente unidireccional, las unidades léxicas de significado básico pierden autonomía semántica, categorial (a nivel de morfosintaxis) y, en el límite del proceso, también fonética. Este proceso se puede asimilar a un *continuum* en el que se identifican distintas etapas:

[entidad léxica > palabra gramatical > clítico > afijo]

Las entidades lingüísticas sujetas a este proceso pueden alcanzar etapas más o menos avanzadas. Además, como la transición de un estadio al otro no es discreta, puede haber una fase de competición con las etapas precedentes. Sin embargo, las etapas precedentes no necesariamente desaparecerán y pueden convivir con las formas más gramaticalizadas.

Según Heine *et alii* (1991), los procesos de gramaticalización ocurren en dos niveles: uno metafórico, de origen psicológico y cognitivo, y otro metonímico, dependiente del contexto lingüístico. El nivel metonímico, llamado *context-induced reinterpretation*, posee tres fases:

1. En un contexto específico de uso, una forma F adquiere otro sentido B, adicional a su significado nuclear A.
2. El sentido B comporta que F pueda ser usada en contextos compatibles con B pero no con el significado A.

3. B se convencionaliza y posee rasgos semánticos excluidos en A. Consecuencia de este proceso es la polisemia de F.

3.1. LAS PERÍFRASIS GRAMATICALIZADAS CON *ANDARE* Y *VENIRE*

El proceso de gramaticalización de *andare* y *venire* en italiano se sitúa en la base de perífrasis verbales cuyos significados, sobre todo en los valores aspectuales que conllevan, se pueden reconstruir a partir del conjunto de rasgos semánticos y accionales que caracteriza a los verbos de movimiento deícticos.

Siguiendo la clasificación de las perífrasis verbales italianas hecha por Bertinetto (1989), los verbos de movimiento se pueden incluir entre los verbos *modificadores* de dos tipos de construcciones:

- las perífrasis de gerundio: *andare/venire* + gerundio
- las perífrasis modales: *andare* + participio pasado

A estas se puede añadir el uso del verbo *venire* como auxiliar del pasivo y la perífrasis *andare a* + infinitivo.

Además, en los siglos XVIII y XIX tuvo cierta difusión una perífrasis formada por el verbo *venire* más la preposición *di* más el infinitivo, sobre el modelo de la perífrasis terminativa francesa *venir de* + infinitivo, para indicar una acción que se acaba de concluir⁹.

3.2. *ANDARE* / *VENIRE* + GERUNDIO

El significado de desplazamiento de *andare* y *venire* se refleja en el carácter procesual y durativo de estas perífrasis.

Su valor aspectual es definido como progresivo por Serianni (1989) y continuo por Bertinetto (1989).

Como en el caso de las construcciones pasivas con *andare* y *venire*, estas perífrasis ocurren más frecuentemente con tiempos imperfectivos, presente e imperfecto, probablemente por su valor progresivo. No se admite su uso en el imperativo.

Por su carácter procesual, normalmente también son incompatibles con verbos estativos, que designan una situación no dinámica o estable en el tiempo.

⁹ En italiano antiguo existía una construcción de *venire* con complemento circunstancial de término más el participio pasado, que confería a la acción un rasgo de casualidad, falta de voluntariedad:

1N Mi *venne fatto* di scoprire una sua lettera.

Además, la ocurrencia de estas perífrasis con verbos no durativos comporta una redefinición accional de estos últimos en sentido durativo:

(3) Il deposito *andava esplodendo*¹⁰.

En el ejemplo (3), la acción expresada por la perífrasis se interpreta como una sucesión de explosiones y no como una única explosión que sería un evento momentáneo, no durativo.

El carácter procesual y durativo de esta perífrasis la hace perfectamente conjugable con los verbos resultativos:

(4) La folla *si andava ammassando* lungo le transenne.

En cambio, el uso de esta construcción con verbos continuativos es más conflictivo. Para que resulte completamente aceptable a la conciencia de los hablantes, es necesaria la presencia de expresiones que indiquen graduación como en los ejemplos (6) y (8):

(5) *Gli invitati *andavano ballando* il tango.

(6) Gli invitati *andavano ballando* il tango in modo sempre più frenetico.

(7) *Mario *andava aspettando* suo fratello.

(8) Mario *andava aspettando* suo fratello con crescente trepidazione.

Esto se explicaría, según Bertinetto, con la redefinición accional operada por estas expresiones que transforman los verbos continuativos en *incrementativos*: es decir, en verbos que expresan acercamiento gradual a un resultado, valor perfectamente conciliable con el rasgo de procesualidad inherente a los verbos *andare* y *venire*.

La construcción con *venire* es menos respetuosa con los criterios de definición de una perífrasis (Bertinetto, 1989: 28) que la formada con el verbo *andare*. Esto se debe al hecho de que el significado del verbo modificador, en el caso de *venire*, interviene más en el significado global de la perífrasis. Esto comporta que *venire* + gerundio sea compatible con un número muy reducido de verbos. Según Giacalone Ramat (1995), el proceso de gramaticalización de esta perífrasis no ha llegado a completarse, cristalizándose, a nivel léxico, en expresiones idiomáticas.

¹⁰ Bertinetto (1989: 39). Los ejemplos de (3) a (8) proceden de Bertinetto (1989: 39-40).

3.3. *ANDARE* + PARTICIPIO PASADO

La combinación de *andare* como modificador más un participio pasado puede dar lugar a dos tipos de perífrasis.

En tiempos no compuestos, excepto el pretérito indefinido, se genera un valor de necesidad, obligación:

(9) *Vanno tagliate, queste unghiette!*

Giacalone Ramat (2000) y Giacalone Ramat y Sansò (2014) hablan de pasivo deóntico.

En cambio, en tiempos compuestos y en pretérito indefinido el rasgo de obligación está ausente y la construcción tiene un sentido puramente pasivo:

(10) *Il libro è andato perso nel trasloco.*

Como en el caso de las perífrasis con gerundio, estas dos perífrasis están sometidas a restricciones léxicas y morfológicas. Según Giacalone Ramat (2000), dichas restricciones podrían encontrar explicación en parte en las propiedades semánticas de los predicados y en parte en los rasgos que forman el significado básico de sus verbos modificadores.

En caso del pasivo deóntico, por ejemplo, el significado modal está asociado sobre todo con el presente, el futuro y el condicional. El uso en imperfecto es compatible con un valor descriptivo por las características aspectuales indefinidas de este tiempo verbal que no se focalizan en la conclusión de un evento. Al contrario, no es posible interpretar las construcciones con *andare* + participio como pasivo deóntico cuando *andare* esté en pretérito indefinido o en cualquier tiempo compuesto por su aspecto perfectivo y por la imposibilidad de imponer una obligación al pasado. Véanse los ejemplos siguientes:

(11) *I capelli andavano tagliati.*

(12) (*¿?*) *Il ramo andò tagliato.*

La evolución desde el valor de desplazamiento en el espacio al de auxiliar de pasivo deóntico del verbo *andare* se podría explicar según Giacalone Ramat (2000) por la accionalidad incoativa de este verbo: el movimiento hacia una meta implica que dicha meta todavía no ha sido alcanzada, pero sí existe la intención de hacerlo. Es una extensión metafórica muy parecida a la subyacente a la gramaticalización del verbo *avere* en perífrasis de futuro intencional. Dicha gramaticalización no se ha realizado en italiano, aunque, como veremos más adelante, quizás sea posible

vislumbrar rasgos de intencionalidad en algunas construcciones con *andare* + infinitivo.

La otra función que puede asumir el verbo *andare* + participio pasado es la de auxiliar del pasivo, función que desempeña de forma limitada a un restringido grupo de verbos y que no tiene ningún rasgo de modalidad. Los verbos que aceptan *andare* como auxiliar del pasivo tienen normalmente significado de desgaste o, de cualquier modo, un sentido negativo: *andare perso, smarrito, distrutto, disperso, spreco, abbattuto...* Di Meola (2004: 190) interpreta este uso del verbo *andare* como metafórico, indicador del alejamiento del estado de equilibrio considerado ideal por el observador canónico que sustituye al hablante como punto de referencia del desplazamiento¹¹. Este estado de equilibrio puede coincidir con la idea de control y posesión (por esto la idea contraria se expresaría con la locución *venire in possesso*).

Según Giacalone Ramat (2000), la idea de pérdida/destrucción contenida en los predicados, combinada con la de alejamiento del punto de origen implícita en la semántica de *andare* y su valor accional atético/incoativo podría haber influenciado la evolución hacia esta forma de pasivo.

3.4. *VENIRE* + PARTICIPIO PASADO

También el verbo *venire* puede desempeñar la función de auxiliar del pasivo. Su uso se ha especializado en el llamado *pasivo de proceso*:

(13) La finestra è chiusa.

(14) La finestra viene chiusa.

En el ejemplo (13) el evento está focalizado en la descripción del resultado de la acción, también porque el sintagma verbal se podría interpretar como formado por un predicado copulativo más un adjetivo. En cambio, en (14) se subraya la dinamicidad y la progresión del evento (Serianni, 1989).

A veces, el uso de *venire* en lugar de *essere* como auxiliar del pasivo responde exclusivamente al gusto personal de quien habla o escribe: normalmente esta construcción es más frecuente en el italiano literario.

¹¹Véase la teoría de la región del *foco interactivo* de Lindner (1983).

Con respecto a la construcción con *andare*, el pasivo con *venire* no tiene ningún tipo de restricción léxica: puede acompañar a cualquier verbo transitivo. Sin embargo, su empleo tiene restricciones morfológicas: no puede formar el pasivo de tiempos compuestos:

(15) **La finestra è venuta chiusa.*

Según Giacalone Ramat y Sansò (2014), la función de *venire* como auxiliar de pasivo de proceso podría resultar de la evolución de su significado básico de desplazamiento a través de la metaforización en predicado de cambio de estado, muy frecuente a nivel interlingüístico por el valor accional télico, orientado en la meta, del verbo ventivo. De hecho, en un primer momento, antes de la fijación de *venire* como auxiliar en perífrasis de pasivo, el resultado del cambio de estado podía estar representado por un participio o un adjetivo. El dinamismo implícito en el significado de *venire* se mantiene en su transformación en auxiliar de pasivo de proceso, construcción que difiere en este aspecto de la de pasivo con *essere*, más estática. La componente dinámica de la semántica de *venire* puede explicar también las restricciones morfológicas a las que esta perífrasis está sometida: *venire* como auxiliar de pasivo es incompatible con los tiempos compuestos. Esto podría ser porque en presente, futuro, pretérito indefinido o imperfecto el evento descrito abarca tanto el resultado final del cambio como el proceso, dinámico, que ha llevado hasta él. En cambio, el participio pasado en los tiempos compuestos se focaliza solo en la parte final del proceso.

3.5. *ANDARE / VENIRE A + INFINITIVO*

No hay acuerdo unánime sobre la clasificación como perífrasis de *andare/venire a + infinitivo*¹², ya que frecuentemente en estas locuciones el significado del verbo de movimiento puede ser literal, siendo el significado final la suma de los significados de los elementos que la componen:

(16) *Vado a parlare con Giovanni.*

(17) *Vengono a mangiare da noi.*

¹²Sobre los usos perifrásticos de *andare/venire a + infinitivo* véanse Bertinetto (1989, 1990), Amenta y Strudsholm (2002), Veland (2014), Levie (2016) y Strik Lievers (2017).

En las perífrasis gramaticalizadas, en cambio, los verbos de movimiento están desemantizados y decategorizados:

(18) *Andò a finire* così, che a un pranzo di nozze si spaccò i denti davanti.

(19) *Venne a conoscerla* solo in seguito.

Bertinetto (1989) incluye estas construcciones entre las perífrasis resolutivas. Veland (2014) habla de valor culminativo.

En este caso, las perífrasis pueden tener sujetos inanimados y es posible completarlas con verbos pertenecientes a la misma esfera semántica. Además, estas construcciones tienen algunas restricciones sintácticas, como las escasas posibilidades de interposición de otro material léxico (excepto adverbiales temporales) y la exclusión del imperativo.

Según Veland (2014) y Strik Lievers (2017), el uso culminativo de *venire* parece ser más estereotípico que el de *andare*, combinándose con un número mucho más reducido de lexemas.

Como Bertinetto (1989), Amenta y Strudsholm (2002) excluyen cualquier valor futuro de la construcción *andare a* + infinitivo excepto para la forma *andare a cominciare* caracterizada por la inminencia de la acción.

Sin embargo, nos parece posible vislumbrar, en casos como (20), las características de las locuciones perifrásticas con valor intencional:

(20) *Prima, forse! Ma adesso non si va a buttare* in bocca ai pescicani!

Creemos que el elemento de la intencionalidad ocurre sobre todo en contextos negativos. De hecho, en la misma oración en positivo, la construcción pierde el sentido intencional y su interpretación puede ser literal o fraseológica:

(21) Se continua così, *si va a buttare* in bocca ai pescicani.

Véase también (22):

(22) *Quindi è chiaro che se devo fare la lipolisi, non mi vado a mangiare* il piatto di pasta, riso, o ancora peggio la pizza.

En el marco de este significado la perífrasis nos parece compatible también con el imperativo, aunque así, obviamente, pierda el rasgo de intencionalidad debido a la naturaleza aspectual de este modo:

(23) Per favore, caro elettore, *non andarti a mettere* nei Casini, con la scusa del centro, del moderatismo (sarebbero questi i moderati?), e dei “valori della famiglia” [...].

4. CONCLUSIONES

Hemos comprobado la existencia de numerosas y profundas correspondencias entre los rasgos deícticos y accionales que componen las distintas variantes semánticas de los verbos de movimiento deícticos italianos y sus gramaticalizaciones. En las perífrasis analizadas, *andare* y *venire* presentan distintos grados de gramaticalización y su función en la oración puede tener mayor o menor relación con el significado literal de movimiento. También cuando la pérdida del significado básico sea casi completa y estos verbos asuman el papel de modificadores del verbo principal, como ocurre en las construcciones con el participio pasado, las restricciones morfológicas y semánticas a las que están sometidas estas perífrasis y el valor modal que conllevan permiten vislumbrar los procesos cognitivos de evolución, metafóricos o metonímicos, que se han desarrollado a partir del valor literal de desplazamiento en el espacio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amenta, L. y Strudsholm, E. (2002). “Andare a + infinito” in italiano. Parametri di variazione sincronici e diacronici. *Cuadernos de Filología Italiana* (9), 11-29.
- Beccaria, G. L. (ed.). (1994). *Dizionario di linguistica*. Turín: Einaudi.
- Bertinetto, P. M. (1989). Le perífrasi verbali italiane: saggio di analisi descrittiva e contrastiva. *Quaderni patavini di linguistica*, VIII(9), 27-64.
- Bertinetto, P. M. (1990). Perífrasi verbali italiane, criteri di identificazione e gerarchie di perifrasticità. En G. Bernini y A. Giacalone Ramat (eds.), *La temporalità nell’acquisizione delle lingue seconde* (pp. 331-350). Milán: Franco Angeli.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (Edición española: Bühler, K. [1967]. Teoría del lenguaje. Madrid: Revista de Occidente ed.). Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- Bybee, J. L. (2003). Mechanisms of Change in Grammaticalization: The Role of Frequency. En B. Joseph y R. Janda (eds.), *The Handbook of Historical Linguistics [Blackwell Handbooks in Linguistics]* (pp. 602-623). Malden MA and Oxford: Blackwell.
- Da Milano, F. (2005). *La deissi spaziale nelle lingue d'Europa*. Milán: Franco Angeli.
- Di Meola, C. (2004). I verbi deittici di moto in italiano e tedesco. En L. Gaeta y S. Luraghi (eds.), *Introduzione alla linguistica cognitiva* (pp. 181-196). Roma: Carocci.
- Fillmore, C. (1975). *Santa Cruz Lectures on Deixis 1971*. Bloomington: IULC.
- Giacalone Ramat, A. (1995). Sulla grammaticalizzazione di verbi di movimento: andare e venire + gerundio. *Archivio glottologico italiano* (80), 168-203.
- Giacalone Ramat, A. (2000). On some grammaticalization patterns for auxiliaries. En J. Ch. Smith y D. Bentley (eds.), *Historical Linguistics 1995. Volumen I: General issues and non-Germanic languages* (pp. 125-154). Ámsterdam: John Benjamins.
- Giacalone Ramat, A. y Sansò, A. (2014). Venire (“come”) as a passive auxiliary in Italian. En M. Devos y J. van der Wal, (eds.), *“COME” and “GO” off the beaten grammaticalization path* (pp. 21-44). Berlín: Mouton De Gruyter.
- Heine, B. (1993). *Auxiliaries: Cognitive Forces and Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press.
- Heine, B., Claudi, U. y Hünnemeyer, F. (1991). *Grammaticalization: A Conceptual Framework*. Chicago/Londres: Chicago University Press.
- Hopper, P. J. y Traugott, E. C. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jungbluth, K. (2003). Deixis in the Conversational Dyad. En F. Lenz (ed.), *Deictic Conceptualization of Space, Time and Person* (pp. 14-40). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

- Levie, Y. (2016). L'effet de sens d'“aboutissement” au terme d'un parcours fictif par la périphrase andare a + infinitif en italien. *Cahiers de praxématique* (65). Recuperado de <https://praxematique.revues.org/4196>.
- Lindner, S. (1983). *A Lexico-Semantic Analysis of English Verb Particle Constructions with Out and Up*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Radden, G. y Dirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benhamins.
- Ricca, D. (1992). *I verbi deittici di movimento nelle lingue d'Europa*. Florencia: La Nuova Italia Editrice.
- Serianni, L. (1989). *Grammatica italiana*. Turín: UTET.
- Strik Lievers, F. (2017). Infinitive con verbi di movimento. Una prima ricognizione fra sincronia e diacronia. En G. Marotta y F. Strik Lievers. (eds.), *Strutture linguistiche e dati empirici in diacronia e sincronia* (pp. 169-196). Pisa: Pisa University Press.
- Suadoni, A. (2014). *Verbos de movimiento, deixis y proyección metafórica. El caso de andare y venire en contraste con ir y venir* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada, Granada.
- Vanelli, L. (2001). La Deissi. En L. Renzi, G. Salvi y A. Cardinaletti (eds.), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione* (Vol. III, pp. 261-384). Bologna: Il Mulino.
- Veland, R. (2014). Adjunct/argument alternation without lexical change: Italian *a* + infinitive attached to a verb of motion. *Romanische Forschungen* (126), 153-172.

LA “TRILOGIA DELLA SOLITUDINE”
DI FEDERICO FELLINI:
VERSO UN CINEMA UMANISTICO
THE “TRILOGY OF LONELINESS”
OF FEDERICO FELLINI:
TOWARDS A HUMANISTIC CINEMA
Monika SURMA-GAWŁOWSKA
Uniwersytet Jagielloński

Riassunto

Nella presente relazione ci si sofferma sui tre film degli anni 50, battezzati da alcuni studiosi “trilogia della solitudine” (*La strada* 1954, *Il bidone* 1955, *Le notti di Cabiria* 1957), dove Fellini per la prima volta si serve della figura dell’escluso o del diverso, rivendicandone i diritti e i valori e facendolo portatore di valori umanistici per eccellenza.

Parole chiave: Fellini, cinema umanistico, trilogia della solitudine, esclusi.

Abstract

The main point of the analysis contained in the paper are considerations about three films directed by Fellini in the fifties and called “the trilogy of loneliness” (*La strada* 1954, *The swindlers* 1955, *Nights of Cabiria* 1957). In his trilogy Fellini for the first time used the figure of *excluded* or *different* people, claiming their rights and values, and considering them the group which embody humanistic values *par excellence*.

Keywords: Fellini, humanistic cinema, trilogy of loneliness, excluded.

1. LA “TRILOGIA DELLA SOLITUDINE” ED IL NEOREALISMO

Quando Federico Fellini dirige i tre film battezzati dopo dalla critica come “trilogia della solitudine” o “della redenzione”, ci si

avvia verso il tramonto del neorealismo. Due dei film del trio riscontrano subito un clamoroso successo internazionale, vincendo il premio Oscar al miglior film straniero (*La strada* nel 1954 e *Le notti di Cabiria* nel 1957) – anche se in Italia l’entusiasmo arriva in ritardo ed è un po’ forzato – mentre uno (*Il bidone* del 1955) viene accolto malissimo sia dalla critica che dal pubblico e rimane a lungo considerato il film felliniano meno riuscito.

Benché la trilogia sia nata all’inizio della carriera cinematografica del riminese, essendo *La strada* il terzo film autonomo¹ del regista dopo *Lo sceicco bianco* ed *I vitelloni*, in essa si scorgono già alcuni elementi costanti della poetica di Fellini, alimentata da memorie lontane e sogni sbiaditi, ma al tempo stessa incentrata sull’individuo e sulla sua spiritualità.

Senza dubbio Fellini deve molto alla lezione del neorealismo all’interno del quale esordisce. Dopo l’esperienza di caricaturista e poi giornalista a *Marc’Aurelio* il futuro regista collabora con Roberto Rossellini alla stesura di soggetti di *Roma città aperta*, *Paisà* e *Il Miracolo* e negli anni 1946-52 è già considerato uno dei più importanti sceneggiatori italiani del momento. Nel 1947 il settimanale *Bis* cita il suo nome accanto quello di Cesare Zavattini, Sergio Amidei e Piero Tellini (Kornatowska, 2003: 38). Fellini collabora con registi rinomati come Pietro Germi o Alberto Lattuada (con il quale condividerà il suo primo film *Luci di varietà*), ma anche con autori di film di terza classe, trattando la sua attività di sceneggiatore esclusivamente come una fonte di guadagno. L’unica eccezione la fa per Roberto Rossellini, suo padre spirituale, accanto al quale resta fino a *Europa 51*.

Il neorealismo, inaugurato ufficialmente da Rossellini, apre strada a un cinema che si allontana definitivamente dagli artifici dei film dell’epoca fascista. Un cinema che assume a protagonisti uomini veri, di carne e ossa, positivi o negativi che siano, un cinema che osanna la quotidianità, annuncia – per dirla con Cesare Zavattini – che la banalità non esiste. L’entusiasmo generale con il quale viene salutato il rinnovamento del cinema italiano fa sì che la maggior parte dei registi italiani dell’epoca aderisca senza riserve alla visione neorealistica dell’uomo, compreso Visconti il quale nel 1943 annuncia: “Il cinema che mi

¹ *Luci di varietà* del 1950 fu codiretto da Fellini e Alberto Lattuada.

interessa è un cinema antropomorfo” e aggiunge “Al cinema mi ha portato soprattutto l’impegno di raccontare storie di uomini vivi: di uomini vivi nelle cose, non le cose per sé stesse”².

2. LA POETICA DELL’ECCENTRICITÀ: CANTASTORIE, CIRCO, ITALIA PROVINCIALE, ELOGIO DELLA PAZZIA

Fellini assorbe alcuni elementi della poetica del neorealismo filtrati dalla lezione rosselliniana, quali rifiuto di uno scenario chiuso e immutabile, atteggiamento documentaristico verso la realtà, interesse per cose minime e apparentemente insignificanti, un lento e disteso ritmo della narrazione o presenza di dialetto e gergo. Tuttavia già fin da *I vitelloni* dimostra diversità rispetto ai canoni vigenti. Come osserva Brunetta

Il modo di raccontare di Fellini viene da lontano: è quello dei cantastorie e dei cantafavole, delle veglie contadine, della tradizione orale. Fellini raccoglie le fila del racconto orale proveniente da un numero indefinito di fonti e lo fissa e traduce in immagini (Brunetta, 1991: 394).

Il riminese rinuncia alla grandiosità del racconto: la sua storia, per citare ancora Brunetta,

è la storia di una ricerca che spesso non approda a nulla, di una serie di interrogativi lanciati come sonde nello spazio circostante. Questa ricerca non è compensata da alcun premio, né i personaggi si muovono in nome di valori o principi da difendere (Brunetta, 1991: 397).

Anzi, Fellini punta sul capovolgimento carnevalesco delle categorie morali, sull’eccentricità, soppressione delle regole, sull’omaggio alle forme di vita esteriori al ritmo normale. Anche il palcoscenico su cui recitano i personaggi di Fellini è un’Italia che non rientra nella definizione del *paese-modello*: è un’Italia povera, provinciale, sporca, ignorante. Un’Italia di spettacoli circensi, teatrini di piazza, donne di strada. E anche il mondo dell’arte presente nei primi film di Fellini è quello più marginale

² Lo dice sulle pagine della rivista *Cinema*, numero 173-174, settembre, ottobre 1943.

e umile, rappresentato appunto dal teatrino ambulante che fa venire in mente i più modesti allestimenti di saltimbanchi, ciarlatani dell'antica Italia medievale-rinascimentale: risata infantile gestualità, corporeità. Lo si trova già nel primo film di Fellini girato in cooperazione con Alberto Lattuada – *Luci di varietà* – i cui protagonisti sono artisti di terz'ordine dei teatrini ambulanti, “sottoploretari dello spettacolo” come li chiama Kezich (2002: 10). Anche nel suo film successivo – *Lo sceicco bianco* – Fellini continua a esplorare le dimensioni sconfinite della cultura bassa, esclusa dal grande mondo dell'arte sublime, intellettuale.

Questa sua predilezione per anime semplici, “elogio della pazzia” (Brunetta, 1991: 397) è visibile già nel *Miracolo*, episodio dell'*Amore* di Rossellini ideato da Fellini ed interpretato da Anna Magnani e dallo stesso Fellini nel ruolo del vagabondo. Ma è nella trilogia della solitudine che il regista dimostra più che altrove la sua predilezione e comprensione per la categoria degli umili e degli esclusi. Una ragazza ritardata mentalmente, un vagabondo dalla forza e anima animalesche e uno Zingaro matto saranno protagonisti del primo film, un gruppo di imbroglioni del secondo, e una prostituta romana dal cuore candido del terzo. Tutti loro vivono ai margini della società, come direbbe Foucault: non rientrando nell'ordine normalizzante imposto dalla dialettica del “regolare-anomalo”, sono considerati pericolosi per la “salute” del corpo collettivo della società e quindi destinati all'esclusione³.

3. L'UOMO DI FELLINI: SPIRITUALITÀ, FANTASIA E CORPOREITÀ NELLA TRILOGIA DELLA SOLITUDINE

I tre protagonisti del film che apre la trilogia rappresentano tre aspetti dell'esistenza umana: spiritualità, fantasia e corporeità. Gelsomina, venduta dalla madre per diecimila lire, trattata dal suo *padrone* come animale da tiro, picchiata e umiliata, è simbolo di

³ Popolando il suo cinema di figure di deboli, esclusi, diversi Fellini sembra aver anticipato per alcuni versi l'interesse per il nucleo tematico che ha dominato il dibattito filosofico-politico europeo degli ultimi decenni e che può essere riassunto nel concetto della “biopolitica”, coniato appunto da Michel Foucault a metà degli anni settanta (Foucault, 1978, 2005), che mette accento su “un'implicazione diretta e immediata tra la dimensione della politica e quella della vita intesa nella sua caratterizzazione strettamente biologica” (Esposito, 2006).

tutto ciò che nel film rappresenta la sfera dello spirituale, del sublime, dell'umano. Anche se cerca con tutte le forze di vedersi riconosciuta la dignità che le viene negata, il suo sforzo non approda a nulla. Gelsomina cerca – e non ci riesce – di costruirsi attorno residui di normalità. Quando pianta semi di pomodoro – in un gesto che sembra rituale – lo fa per ancorarsi alla terra su cui vorrebbe trovare la casa che non ha. Il Matto, che rappresenta la sfera della fantasia e dell'arte è zingaro, e come tale è condannato a priori all'esclusione e trattato con sospetto. Quando Zampanò e Matto litigano e il primo finisce in carcere, il direttore del circo licenzia tutti e due e si pente di aver accolto nella sua truppa uno zingaro. Il Matto, come Gelsomina, disperatamente cerca affetto e come la ragazza non lo trova. Ciò che trova invece è la morte precoce, presentita e preannunciata da lui più volte: il Matto sa che dovrà morire presto, è conscio della precarietà della situazione in cui sembra essere *gettato* dalla sorte. Il disprezzo per la morte lo fa agire con disinvoltura, introduce nel suo comportamento un qualcosa di quasi sacrale – la coscienza di dover compiere un sacrificio, di essere destinato a diventare vittima. Questo “clown-filosofo della trascendenza” come lo chiama Ketzich (2010: 156), sembra incarnare in sé la figura di buffone-profeta, e le ali che porta camminando sulla corda indicano simbolicamente il suo ruolo di intermediatore fra terra e cielo, di un angelo, il cui contesto scontro con Zampanò sembra quasi una lotta delle forze del bene e del male (Kornatowska, 2003: 76). Anche Zampanò – che ne *La strada* si trova sul polo opposto, rappresentando l'elemento animalesco, fisico e superficiale – è un escluso ed inizialmente è l'unica cosa che lo accomuna agli altri due protagonisti del film. Solo quando nella scena finale sulla spiaggia, nell'atto di commozione, piange dopo aver saputo della morte di Gelsomina, ritrova la sua umanità perduta.

Tutti e tre i protagonisti de *La strada* sono privi di un loro posto sulla terra, sospesi in eterno viaggio, il quale oltre a essere *modus vivendi* di uomini dello spettacolo ambulante di piazza, moderni saltimbanchi, vagabondi, zingari e senz'atetto, è anche espressione di ciò che Bachtin indica come una delle principali caratteristiche della logica del carnevale: la messa in rilievo del momento di transizione, cambiamento, situazione di crisi, quando il protagonista prende una decisione, supera un limite, rinasce o

muore (Bachtin, 1970: 258). Ed è proprio il “tempo della crisi”, il tempo “alla soglia di”, un tempo non-euclideo quello in cui si esprime “il senso nascosto” degli eventi (Bachtin, 1970: 268). A partire dalla trilogia della solitudine questo tipo di tempo dominerà nei film di Fellini.

Nel film successivo, *Il bidone* Fellini esplora il mondo di piccoli ladri, truffatori, mascalzoni. *Il bidone* doveva essere una storia ilare e picaresca di tre ladruncoli che giravano per le province esercitando l’arte di arrangiarsi e prendendo in giro gli ingenui, una storia basata su racconti di un vero bidonista incontrato in un’osteria durante le riprese de *La strada*. Ma, raccogliendo il materiale per il film, Fellini si rese conto che il mondo che stava per raccontare non aveva in sé niente di allegro, che era alimentato dalla sola corsa al denaro e dal freddo cinismo. Ne nacque un film cupo, “crepuscolare”, un’aspra “tragicommedia” (Kezich, 2002: 171), dove non c’è spazio per la speranza e dove tutti, i truffatori ed i truffati, sono ugualmente colpevoli. Infatti, il numero dei bidonisti che apre e chiude il film è basato sull’avidità delle vittime, e le due megere della scena iniziale, che fanno di tutto per avere il falso tesoro trovato nel loro campo, sembrano essere fatte della stessa argilla dei carnefici.

I tre protagonisti de *Il bidone* sembrano presi in prestito da un *Inferno* dantesco. Sono il cinico Augusto, truffatore-esperto, uomo senza scrupoli, “capocomico” del gruppo (interpretato da Broderick Crawford, all’epoca 44-enne, con forti problemi di alcool tando da non uscire dallo stato di intossicazione permanente per tutta la durata delle riprese), Picasso (interpretato da Richard Basehard, il Matto de *La strada*) aspirante pittore da un viso così ingenuo e dolce che saprebbe bidonare anche San Pietro, e il donnaiolo Roberto (interpretato da Franco Fabrizi, Fausto de *I Vitelloni*), che vive alle spalle di ricche donne anziane.

Se in questo film pessimistico ci sono raggi di speranza, i suoi portatori sono la figlia di Augusto, Patrizia, e la ragazza paralitica dell’ultima truffa che le assomiglia così tanto. Ma neanche Patrizia dal cuore candido riesce a salvare Augusto, in cui alcuni critici leggono un’incarnazione di Zampanò, ma ancora più cinico e incapace di ritrovare il senso della vita perché – come scrisse Lino Del Fra (Kornatowska, 2003: 87) – non ha avuto la fortuna di conoscere l’amore che a Zampanò portò Gelsomina, e attraverso

quell'amore vivere la redenzione. Il film si chiude con una cruda scena di morte del protagonista su nuda terra, una morte-simbolo di eterna solitudine. Ketzich considera questo film un'opera che sfugge alle definizioni dei dogmatici e gli dà fastidio, il più originale "fra le elaborazioni del neorealismo", un film "su un antieroe pizzicato nell'ingranaggio Kafkiano del processo e della condanna in un mondo oggettivo, fra esseri estranei e indifferenti" (Ketzich, 2002: 171).

Anche Cabiria "nata da una costola di Gelsomina e trasportata in una realtà sociologicamente quasi normalizzata" – come scrive Brunetta (1991: 398) – vive lo stesso calvario di solitudine e abbandono. La sua disperata voglia di avere una vita *normale* è una storia che dura ormai da due generazioni: è figlia di una madre sola, e quando alla fine crede di doversi sposare dice al ritratto di sua madre "vedi, tu non c'è l'hai fatta a trovarti un marito, ed io sì". Ma Cabiria sbaglia, non riuscirà a scappare dal suo mondo, nonostante si sia comprata una casa, abbia dei risparmi in banca e grandi progetti. Più volte ripete di non essere come le altre prostitute, di non volerla continuare la sua vita umiliante. E infatti – se comparata con gli altri *esclusi* che vediamo nel film – sembra privilegiata. La toccante scena notturna di beneficenza – con il misterioso uomo che con il sacco sulle spalle visita le caverne in cui vivono barboni, senza tetto, ex-prostitute, portandogli medicine e cose da mangiare – fa vedere un mondo che ufficialmente non esiste⁴. È un campo – dove vivono i dimenticati, dove si manifesta a pieno l'emarginazione ed esclusione, la "nuda vita", come la definisce Agamben⁵. Quando Cabiria riconosce in una vecchietta la famosa, e una volta ricchissima, prostituta romana, per il suo viso passa l'ombra della paura che un giorno anche lei potrebbe finire così... Ma anche con la sua piccola casetta in periferia e con i suoi soldi in banca non è molto diversa da loro. Non c'è spazio per lei in quella "realtà sociologicamente quasi normalizzata" (Brunetta, 1991: 398), per

⁴ La scena con "l'uomo del sacco" è l'unica che Federico Fellini fu costretto a tagliare dal film nonostante il suo intervento personale presso Giuseppe Siri, prelado di Genova e all'epoca il cardinale più giovane in Italia (Ketzich, 2002: 182).

⁵ Giorgio Agamben sviluppa il suo pensiero sulla "nuda vita" nei nove volumi dedicati al concetto di *homo sacer* (inaugurati appunto dal volume *Homo sacer* del 1995).

citare ancora Brunetta, dove le è capitato di vivere. Un breve momento di arcobaleno, sogno di paradiso, una storia a cui nessuno vorrà credere, è l'incontro con il divo degli schermi: Amedeo Nazzari. Dopo una lite con la ragazza l'attore fa salire sulla sua cabriolet Cabiria e la porta con sé in giro per la Roma notturna. Nella sua enorme casa parlano come due persone pari, uomo e donna, ma in quel momento arriva la ragazza riappacificata, e Cabiria viene chiusa in bagno con un cagnolino... È con lui che le capita di passare tutta la notte... Il film comincia e finisce con un tradimento da parte degli uomini di Cabiria. All'inizio, l'amante le strappa la borsetta e la lascia scivolare nel fiume: la soccorre e la salva gente sconosciuta. Anche alla fine Cabiria capisce che l'uomo a cui ha creduto e per cui ha sacrificato tutto vuole ammazzarla, ma lui prende solo i suoi soldi, tutto ciò che Cabiria è riuscita a mettere da parte nella sua vita. La lascia derubata non solo di cose materiali, ma soprattutto della speranza. Ma anche questa volta viene salvata da gente sconosciuta: un corteo di ragazzi in festa che la circondano e grazie ai quali, attraverso le lacrime, Cabiria sorride e, guardando direttamente negli occhi degli spettatori sembra ritrovare, nonostante tutto, la fede negli uomini.

4. VERSO UN CINEMA UMANISTICO

Ognuno dei personaggi con cui Fellini dialoga nella trilogia della solitudine – e poi nei suoi film successivi – parla la propria lingua e gli è dato il privilegio di esprimere un punto di vista tutto suo. Nei film di Fellini non vi è un punto di vista autoriale, una sola ideologia, una *voce* che sottomette a sé modi di fare e dire dei personaggi. Nessuna delle idee presentate ha valore decisivo, dominante, proprio perché il mondo è un insieme dinamico di ragioni contrastanti e contrapposte che non possono convergere in una verità assoluta e oggettiva.

La mancanza della voce perentoria del regista, l'umiltà di non imporre una verità assoluta e oggettiva e il rifiuto di ogni schema moralistico nel giudicare eventi e personaggi “inclusi i più infami e immeritevoli” (Kezich, 2002: 201), è ciò che a parere di Tullio Kezich determina la “poeticità” dei film felliniani. Il regista “sa che ogni giudizio umano è occasionale che nessuno è

completamente buono né cattivo, che la nostra prospettiva è sempre condizionata” (Kezich, 2002: 202).

La rinuncia alla perfezione, al modello normativo e normalizzante, l'accettazione o – anzi – l'elogio del deforme, anomalo, emarginato, incompleto (che d'ora in poi diventerà così caratteristico per il cinema di Fellini, anche se mai più esplorato in maniera tanto profonda come nella trilogia), fanno dei film di Fellini una delle più sincere ed autentiche voci del cinema europeo. Ne fanno un cinema umano ed umanistico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agamben, G. (1995). *Homo Sacer*. Torino: Einaudi.
- Bachtin, M. (1970). *Problemy poetyki Dostojewskiego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brunetta, G. P. (1991). *Cent'anni di cinema italiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Esposito, R. (2006). *Enciclopedia italiana Treccani*, VII Appendice: “Biopolitica”. Recuperato da http://www.treccani.it/enciclopedia/biopolitica_%28Enciclopedia-Italiana%29/ [Data di consultazione: 14/06/2017].
- Foucault, M. (1978). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica*. Milano: Feltrinelli.
- Kezich, T. (2002). *Federico Fellini, la vita e i film*. Milano: Feltrinelli.
- Kornatowska, M. (2003). *Fellini*. Gdańsk: słowo/obraz/terytoria.

Este volumen titulado *Del aula de italiano a los medios de comunicación: la lengua y la traducción como puente hacia un nuevo Humanismo* reúne un conjunto de estudios realizados por diferentes especialistas en los que tratan la importancia de la lengua italiana como instrumento para la difusión de la cultura del país. Considerando que el lenguaje y la comunicación son una parte fundamental de la identidad y la cultura de una sociedad, las contribuciones recogidas en este volumen tratan de mostrar la importancia que tienen tanto los medios de comunicación como la traducción y la propia didáctica de la lengua a la hora de transmitir los rasgos identitarios y culturales de un país, en este caso concreto, Italia.

En esta obra encontraremos artículos que abarcan una temática muy diversa que gira, sin embargo, en torno a un mismo eje: el estudio de la lengua, la didáctica, la traducción o la comunicación desde una perspectiva humanista.



VNIVERSIDAD
DSALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



800 AÑOS

1218 - 2018