



Quaderni di ricerca

Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica

Un approccio storiografico

a cura di

**Francesca M. Dovetto, Margherita Di Salvo,
Salvatore Musto, Natalia Peñín Fernández**



Alm@DL



QUADERNI DEL CIRSIL
15 - 2023



<https://cirsil.it/>

Direttore

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

Ex direttori del CIRSIL

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

Comitato scientifico

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

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

Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica

Un approccio storiografico

[15]

a cura di

Francesca M. Dovetto, Margherita Di Salvo,
Salvatore Musto, Natalia Peñín Fernández





Proprietà letteraria riservata
© Copyright 2023 degli autori.
Tutti i diritti riservati

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

Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica [15] a cura di Francesca M. Dovetto, Margherita Di Salvo, Salvatore Musto, Natalia Peñín Fernández – 206 p.: 14,8 cm.

(Quaderni del CIRSIL: 15) (AlmaDL. Quaderni di ricerca)

ISBN 978-88-491-5779-6

ISSN 1973-9338

Versione elettronica disponibile su <http://amsacta.unibo.it/> e su <https://cirsil.it/>.

Indice

PREFAZIONE	1
INTRODUZIONI AI LAVORI.....	5
<i>Goffredo Sciaudone</i>	5
<i>Giuseppe Marrucci</i>	7
<i>Antonio Gargano</i>	9
RICORDI	13
El paso de José Jesús Gómez Asencio por la historiografía de la gramaticografía española. De agrad a lígrimo.	
<i>Félix San Vicente</i>	14
RELAZIONI PLENARIE	25
Ideologías, políticas y reivindicaciones sobre la ortografía española y su enseñanza en la prensa del siglo XIX	
<i>Victoriano Gaviño Rodríguez</i>	26
La didattica dell'italiano all'estero fra le politiche linguistiche europee e nordamericane	
<i>Barbara Turchetta</i>	52
RELAZIONI	75
Glottodidattica trans-modale/mediale dell'inglese, inclusività e sostenibilità -considerazioni	
<i>Lucia Abbamonte</i>	76
Quale lingua, quante lingue?	
<i>Marco Biasio</i>	86
Cuando el español entra en un espacio en disputa	
<i>Soledad Chávez Fajardo</i>	103
Politica linguistica e pratica didattica	
<i>Margherita Di Salvo</i>	118
El Diccionario ricciano y anti-ricciano	
<i>Florenca Ferrante, Natalia Peñín Fernández</i>	132

La competenza grammaticale nelle Prove INVALSI	
<i>Giulia Guzzo</i>	151
Gramaticografia e Historiografia de la gramaticografia	
<i>Hugo E. Lombardini</i>	165
El hispanismo plural	
<i>Cèlia Nadal Pasqual</i>	179
L'insegnamento dell'inglese specialistico	
Cristina Pennarola	193

PREFAZIONE

Il XV convegno del CIRSIL, ospitato dall'Università degli Studi di Napoli Federico II, in continuità con il XIV convegno del CIRSIL (Pisa, settembre 2021) dedicato ai complessi rapporti tra didattica delle lingue e ideologie dominanti nell'età moderna e contemporanea, ha posto al centro del dibattito il riconoscimento della intrinseca politicità della realtà linguistica, esplorando come tale riflessione abbia accompagnato nel tempo la costruzione del metodo e la prassi della ricerca. Luogo privilegiato di osservazione e analisi è stato l'ampio e diversificato materiale didattico concepito e utilizzato per l'insegnamento delle lingue (esemplificazioni, esercizi o dialoghi, manuali e dizionari).

Nella suggestiva cornice offerta dai locali della Società Nazionale di Scienze, Lettere e Arti in Napoli, il dialogo tra i convegnisti, accolti dalle parole di benvenuto del Prof. Goffredo Sciaudone, Presidente della Società, del Prof. Giuseppe Marrucci, Presidente dell'Accademia Pontaniana e del Prof. Antonio Gargano, Coordinatore del Dottorato fridericiano in Filologia, si è sviluppato proficuamente, aprendo a nuove prospettive di analisi sul complesso intreccio di teoria linguistica e pratica didattica, nei diversi Paesi e nelle diverse lingue rappresentate nei lavori del Convegno.

Inserendosi nel variegato contesto dei diversi contributi, tra le relazioni in plenaria di Victoriano Gaviño Rodríguez e di Barbara Turchetta, il ricordo di José Jesús Gómez Asencio, attraverso le parole di Félix San Vicente, ha offerto inoltre l'occasione di celebrare il pensiero di un grande Maestro della storiografia e grammaticografia spagnola, troppo presto sottratto alla scienza e alla vita.

Nel suo complesso, l'ampio dibattito sviluppatosi nell'ambito delle intense giornate di lavori, di cui qui di seguito si riassumono le principali tematiche, ha consentito di individuare materiali originali, interessanti riflessioni teoriche, utili a ripensare il passato affinché orienti positivamente il presente.

Il legame tra passato e presente è alla base della riflessione proposta da Victoriano Gaviño Rodríguez che, focalizzandosi sul XIX secolo, illustra le implicazioni delle ideologie e delle politiche linguistiche relative all'ortografia dello spagnolo su una diacronia di più lungo periodo, evidenziando, nel contempo, come la prassi ortografica possa essere spesso il frutto di specifici atteggiamenti culturali e politici. Il lavoro si concentra in particolare sull'analisi delle diverse ideologie linguistiche sviluppate da accademici e antiaccademici sulla stampa, la quale assunse pertanto in quegli anni un ruolo speciale, divenendo testimone delle controversie linguistiche che sorgevano tra i sostenitori di un gruppo o dell'altro.

Barbara Turchetta affronta invece il tema delle politiche linguistiche a partire dal caso specifico delle politiche a sostegno della lingua italiana nel mondo, con particolare attenzione ai dati recenti sul crollo dell'uso dell'italiano all'estero, che mostrano una discrepanza sempre più significativa tra i propositi di promozione della lingua e l'effettivo impatto delle politiche educative e linguistiche. Inquadrando il tema in un contesto globale, l'Autrice evidenzia le conseguenze positive e negative che le misure politiche poste in essere in diversi Paesi (tra cui il Canada) in merito alla promozione linguistica e culturale dell'Italia comportano per la stessa coesione sociale. Allo stesso tempo evidenzia le potenzialità innovative di pratiche didattiche proposte da nuovi modelli di riferimento.

Spostandosi sul piano della sincronia, il contributo di Lucia Abbamonte indaga l'insegnamento dell'inglese, evidenziando i vantaggi, nella pratica didattica, di un approccio trans-modale.

La dimensione storica torna, quindi, nel contributo di Marco Biasio, che descrive un corpus di ausili didattici in italiano per lo studio del serbo-croato come L2, con l'obiettivo di tracciare l'evoluzione delle modalità con cui lo statuto sociolinguistico della lingua oggetto di studio è stato descritto nel corso degli ultimi centocinquanta anni.

Il contributo di Soledad Chávez Fajardo tocca da vicino l'intreccio di argomenti linguistici e allo stesso tempo politici: a seguito del recente fallimento del tentativo di modifica costituzionale cilena, descrive la situazione sociolinguistica e multilinguistica del paese, proponendo una riflessione sui meccanismi di natura politica necessari, secondo l'Autrice, affinché tutte le lingue autoctone effettivamente parlate in Cile siano opportunamente rappresentate e tutelate.

Florencia Ferrante e Natalia Peñín Fernández discutono criticamente alcuni aspetti del *Diccionario ricciano y anti-ricciano*, soffermandosi in particolar modo sulle conclusioni e l'introduzione dell'opera che permettono di ricostruire il punto di vista del lessicografo.

Il nesso tra disposizioni di natura politica e didattica delle lingue è oggetto di riflessione anche da parte di Giulia Guzzo, che discute criticamente i risultati delle prove INVALSI sulla competenza grammaticale, aprendo una riflessione sugli attuali documenti programmatici relativi all'insegnamento della grammatica nella scuola italiana.

A partire da una comparazione di due diversi contesti istituzionali, il Centro Scuola Italiano e l'Istituto Italiano di Cultura, Margherita Di Salvo evidenzia invece alcune criticità nell'insegnamento dell'italiano in Ontario.

Concentrandosi sui rapporti tra grammaticografia e storiografia della grammatica, il contributo di Hugo Lombardini propone una riflessione originale su alcuni "Maestri" attraverso un corpus di interviste da lui stesso raccolte. I Maestri oggetto del contributo sono Calero Vaquera, Gómez Asencio, Hassler, Renzi e Salvi, San Vicente e Swiggers.

L'insegnamento dello spagnolo negli Stati Uniti, in Europa e in particolare in Italia, porta Cèlia Nadal Pasqual a illustrare uno scenario estremamente complesso sul piano sociolinguistico, didattico e culturale, di cui l'autrice propone una riflessione comparativa di contesti diversi, non solo per ordinamento scolastico ma anche per maggiore/minore visibilità dello spagnolo come lingua autoctona.

Un approccio diacronico è infine utilizzato da Cristina Pennarola, che propone un'analisi dell'insegnamento dell'inglese specialistico in ambito universitario, ponendo l'accento sulle implicazioni, nella prassi didattica, delle disposizioni ministeriali in materia.

I Curatori

INTRODUZIONI AI LAVORI

Goffredo Sciaudone

Presidente della Società Nazionale di Scienze Lettere
e Arti in Napoli

Egregi Colleghi

Sono particolarmente grato alla Professoressa Francesca Maria Dovetto che mi ha invitato a trasmettere a tutti Voi un saluto cordiale di benvenuto a Napoli, sede del XV Convegno del Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici (CIRSIL) sulla tematica “Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica”.

Dopo il convegno svoltosi l’anno scorso, nel settembre 2021, a Pisa e dedicato ai rapporti tra didattica delle lingue e ideologie dominanti nell’età moderna e contemporanea, questo convegno del 2022 dovrebbe comportare il riconoscimento della intrinseca politicità della realtà linguistica ed avrà come punto principale di osservazione ed analisi l’ampio materiale didattico, che negli ultimi due secoli, è stato utilizzato per l’insegnamento delle lingue. Desidero anche ricordare che, per quanto di interesse minore, anche nei recentissimi bandi concorsuali per posti nella Pubblica Amministrazione è stata ribadita la clausola della conoscenza approfondita di un’altra lingua accanto a quella dell’italiano quale lingua materna.

Anche a nome del Consiglio Generale della Società Nazionale di Scienze, Lettere e Arti in Napoli e delle quattro Accademie che la compongono (Accademia di Scienze Fisiche e Matematiche, Accademia di Scienze Morali e Politiche, Accademia di Archeologia, Lettere e Belle Arti, Accademia di Scienze Mediche e Chirurgiche), nel ribadire il nostro vivo compiacimento al patrocinio del Convegno da parte della nostra Società, e nel ringraziare per aver scelto la nostra città come sede

congressuale, auguriamo a ciascuno di Voi un sereno soggiorno e speriamo che le condizioni meteorologiche siano tali da farVi godere quelle particolarità ambientali e climatiche per cui Napoli vanta una concreta primazia.

Ringrazio in modo particolare la Prof.ssa Francesca Maria Dovetto, ordinaria di Glottologia e Linguistica, del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, anche nelle sue mansioni di Coordinatrice del Presidio della Qualità di Ateneo, di Segretaria della Società Italiana di Glottologia (SIG) e di Coordinatrice del Gruppo di Studio per la Comunicazione Parlata (SLI-GSCP) e Vi comunico di aver provveduto a segnalare all'Unione Accademica Nazionale - che lunedì 16.05.2022 riunisce a Roma il proprio Consiglio Direttivo - perché possa trasferire a tutte le nostre Accademie l'accadimento di questo prestigioso convegno. Saranno quindi coinvolte nell'informazione le seguenti Accademie Italiane consociate alla UAN: Accademia Nazionale dei Lincei – Accademia delle Scienze di Torino – Istituto Lombardo, Accademia di Scienze e Lettere – Istituto Veneto di Scienze Lettere e Arti – Accademia delle Scienze dell'Istituto di Bologna – Società Nazionale di Scienze, Lettere e Arti in Napoli – Accademia di Scienze, Lettere e Arti di Palermo – Accademia Toscana di Scienze e Lettere “La Colombaria” – Accademia della Crusca – Accademia Ligure di Scienze e Lettere – Accademia Pontaniana – Accademia Nazionale Virgiliana di Scienze, Lettere e Arti – Accademia Etrusca – Accademia Pugliese delle Scienze – Accademia Peloritana dei Pericolanti. Ovviamente i contenuti saranno trasferiti alla UAI (Unione Accademica Internazionale) e alla ALLEA (Federazione Europea delle Scienze e delle Lettere) con Segreteria Generale a Berlino.

Ancora grazie per l'ascolto e buon lavoro

Il Presidente Generale
Prof. Goffredo Sciaudone

Napoli, 12 maggio 2022

Giuseppe Marrucci

Presidente dell'Accademia Pontaniana

L'Accademia Pontaniana è lieta di ospitare il XV Convegno del CIRSIL, e nella mia qualità di Presidente dell'Accademia vi porgo il benvenuto ricordando brevemente la sua storia.

L'Accademia è stata fondata nel 1443 da Alfonso d'Aragona, appena divenuto re di Napoli. Alfonso era un ammiratore della nuova cultura umanistica e amava circondarsi a Castelnuovo di letterati ed artisti. Il secondo Presidente dell'Accademia fu Giovanni Pontano, da cui l'Accademia ha preso il nome. Altro accademico famoso fu Iacopo Sannazaro. Tuttavia, un secolo dopo la fondazione, nel 1542, il viceré don Pedro de Toledo, sciolse l'Accademia, ritenuta un pericoloso centro di pensiero libero, cioè per motivi politici e religiosi (erano i tempi della controriforma).

L'Accademia rinacque molto dopo, nel 1808, cioè nel periodo napoleonico del regno di Napoli, per iniziativa di Vincenzo Cuoco, scrittore, storico, economista. Da allora molte personalità di diverse discipline ne hanno fatto parte, sia nel periodo risorgimentale che in quello dell'Italia unita. L'Accademia ha subito solo una breve interruzione nella fase finale del periodo fascista, sempre per paura della libertà di pensiero, e la sua biblioteca e l'archivio furono incendiati dai nazisti in fuga da Napoli. L'Accademia fu però trionfalmente riaperta da Benedetto Croce con l'arrivo degli anglo-americani.

Concludo con la speranza che non vi siano altre intromissioni della politica nelle attività culturali. Consentitemi altresì di suggerire un tema per un possibile, futuro, convegno CIRSIL. Credo che sia condivisibile l'opinione che gli italiani, a differenza dei cittadini di molti altri paesi europei, abbiano avuto (e tuttora abbiano) difficoltà ad apprendere le lingue straniere. Potrebbe essere interessante individuare le cause di questa diversità. Buon lavoro!

Antonio Gargano

Università di Napoli Federico II

Sono davvero molto contento di aver potuto accogliere l'invito della prof.ssa Dovetto, che ringrazio vivamente, di portare i cordiali saluti del Dottorato di Filologia al Convegno e ai Convegnisti del Cirsil. D'altra parte, confesso di essere molto onorato che il Centro abbia deciso di svolgere a Napoli il suo XV Convegno, dedicato ai complessi rapporti tra didattica delle lingue e ideologie dominanti nell'età moderna e contemporanea.

Credevo che sia un'assoluta banalità da parte mia sostenere che l'educazione linguistica sia il fulcro di qualsiasi comunità, l'asse su cui fa leva la vita di ogni comunità. Ne sappiamo qualcosa noi italiani, per i quali, al momento dell'unificazione, l'italiano, a cui pur veniva assegnato il primato su ogni altro idioma, sarebbe dovuto ancora diventare "lingua viva", dal momento che sul piano culturale e politico il primato dell'italiano era un dato certo e sicuro ma col paradosso che, non essendo l'idioma principalmente usato dagli italiani, si trattava di una "lingua celebrata ma non usata, e per così dire, straniera in patria" (De Mauro 1963: 19). Molti organi del nuovo stato unitario agirono al fine della diffusione dell'italiano come lingua comune, ma tra di essi va riconosciuto senza riserve che un posto di primo piano lo ebbe la scuola e l'insegnamento linguistico nella scuola, che, tra le forze che hanno cooperato a tale compito e diffusione, ha trovato uno dei suoi fini programmatici, costitutivi.

Nel profilo della "Tematica del convegno", leggo che esso "focalizzerà la propria attenzione sul complesso nodo tra Teoria linguistica, pratica linguistica e pratica politica", nel presupposto del "riconoscimento della intrinseca politicità della realtà linguistica".

Senza voler trascurare o, peggio, ignorare nessuno dei numerosi e importanti problemi collegati all'insegnamento linguistico, a me pare che attualmente uno dei maggiori problemi che si pongono alla didattica delle lingue, anche nella nostra penisola, è quello legato ai tre fattori dei

fenomeni migratori, dell'integrazione e della politica linguistica. Insomma, mi pare che oggi abbia acquistato un peso di sempre maggiore rilievo la cosiddetta linguistica migratoria. L'immigrazione straniera è un fenomeno ormai non recente, con implicazioni linguistiche non secondarie, dal momento che gli immigrati entrano in contatto e si immergono in un complesso spazio linguistico e culturale. Credo sia nota a tutti voi la distinzione tra "lingua immigrata" e "lingua degli immigrati", dove per la prima s'intende:

l'idioma di una comunità che si radica in un contesto locale (inserimento locale), che usa sistematicamente tale idioma nelle reti di interazione (vitalità linguistica), che negozia la propria identità linguistica con il contesto locale rendendosi visibile negli usi collettivi (visibilità nei panorami linguistici). Il connesso progetto migratorio ha bassa fluttuazione e alto radicamento (Vedovelli 2018: 164).

Ora, a me pare che studi piuttosto recenti abbiano messo in luce, nel nostro paese, la tendenza al progressivo indebolimento delle lingue immigrate sotto i colpi del generale processo di italianizzazione e delle scelte di integrazione sociale degli immigrati.

Si apre così una nuova fonte di plurilinguismo (che si aggiunge a quello storico nazionale), e che riapre complessi processi dialettici fra i moduli linguistici dominanti. Per farla breve, la politica linguistica e la linguistica educativa hanno proceduto propendendo all'integrazione linguistica di quasi tutte le comunità. Questo spiccato orientamento verso l'italianizzazione ossia verso l'integrazione anche linguistica degli immigrati ha un valore altamente positivo, se è vero che la conquista della lingua italiana è innanzitutto la conquista indispensabile di uno strumento per la partecipazione democratica alla vita dello Stato, ma ciò può avere e ha delle serie conseguenze d'impoverimento linguistico e culturale delle popolazioni interessate: da un lato, riducendo la varietà idiomatica dello spazio linguistico, il che ha una sua coerenza in considerazione del ruolo politico dell'italianizzazione; ma, d'altro lato, come avvertiva De Mauro in un bel dialogo con Camilleri:

Per troppa parte della popolazione l'italiano rischia di essere un guscio fonico, povero dei contenuti necessari a vivere nel complicato mondo contemporaneo... Che cosa offriamo a quel 7% di popolazione che, per nostra fortuna, la fortuna sua è venuta a cercarla qui arrivando da altre

terre, portando lingue che, ad eccezione del rumeno, del portoghese o dello spagnolo latinoamericani, sono lontanissime dalla nostra? Qui la lingua nemmeno batte perché per ora manco si accorge del nuovo dente che spunta (Camilleri, De Mauro 2013: 126).

Sono sicuro che a questi problemi, come agli innumerevoli altri problemi legati alla didattica delle lingue, il Convegno napoletano saprà dare originali e competenti risposte negli interventi dei convegnisti. Ai quali auguro buon lavoro e un sereno soggiorno nella nostra città.

Bibliografia

- CAMILLERI A., DE MAURO T. 2013, *La lingua batte dove il dente duole*, Roma-Bari, Laterza.
- DE MAURO T. 1963, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza.
- VEDOVELLI M. 2018, "Tullio De Mauro e la linguistica migratoria: l'emigrazione, l'immigrazione, l'italiano L2", *Bollettino di italianistica*, XX, 162-171.

RICORDI

El paso de José Jesús Gómez Asencio por la historiografía de la gramaticografía española. De *agraz* a *ligrimo*.

Félix San Vicente

Universidad de Bolonia

RESUMEN: Texto leído en homenaje conmemorativo al profesor José J. Gómez Asencio durante la celebración del XV congreso CIRSIL celebrado en la Universidad Federico II de Nápoles los días 12,13 y 14 de mayo de 2022.

PALABRAS CLAVE: Historiografía, Gramaticografía, Hispanismo italiano

ABSTRACT: Text read in commemorative tribute to Professor José J. Gómez Asencio during the celebration of the XV CIRSIL congress held at the Federico II University of Naples on May 12, 13 and 14, 2022.

KEYWORDS: Historiography, Grammarography, Italian Hispanism

José Jesús Gómez Asencio nació en Estepa, un pueblo de la provincia de Sevilla (Andalucía) el 4 de mayo de 1953. Se formó en las universidades de Sevilla (1970-1972) y de Salamanca (1972-1975), ciudad en la que se licenció en 1975 y se doctoró en 1980, en Filosofía y Letras (Sección de Filología románica).

Su producción académica ha tenido como objeto el español y como líneas de investigación, tanto en sus aspectos teóricos como descriptivos, su enseñanza y aprendizaje como lengua extranjera, su sintaxis sincrónica, su fonética y fonología sincrónicas y muy especialmente la historiografía de las ideas gramaticales y lingüísticas en España.

Catedrático de Lengua española en la Universidad de Salamanca (1989), ejerció como director de los Cursos Internacionales (1992-1995), y del máster “La enseñanza de español como lengua extranjera” (1996-

2004), ambos cargos en Salamanca, así como los de Vicerrector de Profesorado y Organización académica (2007-2009) y Rector (2009).

Según se recoge en la entrevista realizada por H. Lombardini (2020), después de “todo eso” (de los mencionados cargos, en sus propias palabras), se tomó la vida de otra manera, nos dice y en ellas se deja entrever el poder dedicarse enteramente al estudio e investigación desde los cargos de presidente de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística–SEHL (2015-2019) y de académico correspondiente de la Real Academia Española, también a partir del 2015; y ya en 2021 al ser nombrado director de la Cátedra de Altos estudios del Español, con sede en Salamanca.

A partir de 2011, en un período dedicado al estudio y la investigación, después de algunos contactos congresuales y de su estancia en la Universidad de Bolonia (Campus de Forlì), tuvimos el honor de tenerlo como conferenciante y como componente del CIRSIL (Centro Interuniversitario di Ricerca sulla storia degli Insegnamenti Linguistici), y de poder disfrutar de su intervención, como plenarista, en el congreso celebrado en Milán (2012) con la conferencia: “Gramática prohibitiva académica para el español: de 1880 a 1962”.

Pero volvamos a 1975, al año de su licenciatura, y de nuevo recojamos sus palabras, para entender con su propia interpretación la trayectoria profesional en el ámbito en el que su rastro y proyección resultan evidentes e indiscutibles: “Cuando eso se empezó la historiografía lingüística todavía no tenía nombre”, palabras en las que oímos nítidamente su voz: “aunque la bautizaron en seguida, eso es verdad” (Gómez Asencio 2020, 60); tratemos, pues, ahora de aclarar precisamente esos dos ‘eso’, el de su trayectoria científica en el marco de lo que él denomina “historiografía de la gramaticografía”, recurriendo, como estamos haciendo, a la entrevista antes mencionada en el número de la revista *Anales de Lingüística* dedicada a los Maestros de la Historiografía, de 2020, en el que responde del siguiente modo a algunas precisiones necesarias sobre la disciplina que, en efecto, se hallaba “en agraz” en 1975, y que fue objeto primario de su dedicación profesional, sobre todo en su edad madura:

Entendemos, dice Gómez Asencio, a propósito de gramaticografía y gramaticógrafo, que:

a) gramaticografía vendría a ser sinónimo de artigrafía, esto es, el arte de escribir o la técnica de componer “artes”, textos llamados generalmente gramáticas, los cuales versan sobre aquel componente de una lengua que se ha dado en denominar GRAMÁTICA o en considerar ámbito gramatical de una lengua (lo que tiene facetas y recintos constantes a lo largo de la historia occidental de la disciplina).

- bien: ciencia/disciplina/parte de la Lingüística que trata de las gramáticas-textos, esto es, de la redacción, composición, contenidos, distribución, estructura de las gramáticas.

b) gramaticógrafo lo sería de artígrafo, esto es, la persona que redacta o compone alguno de esos textos (los normalmente llamados gramáticos; por ejemplo: Nebrija, Charpentier, Correas, Salvá, Bello).

- bien: persona que se dedica a analizar los principios y procedimientos de composición de gramáticas-textos, así como sus contenidos y estructuras, y lleva a efecto su estudio y crítica. (Gómez Asencio 2020: 71).

Un detalle más teniendo en cuenta que su primera publicación en este sector fue precisamente como gramaticógrafo o lo que normalmente llamamos gramático, es decir su colaboración en la *Gramática española práctica III* juntamente con Julio Borrego Nieto y Emilio Jesús Prieto de los Mozos, publicada en Salamanca en 1978.

José Jesús Gómez Asencio nos lleva, siempre siguiendo sus palabras, a que:

aquello a lo que hemos venido dedicando parte de nuestra vida académica, profesional e investigadora es a la historia de la gramaticografía española o, mejor aún, a algunas facetas y períodos de la historiografía de la gramaticografía española o, si alguno lo quisiera así, a la historiografía de gramáticas-libro españolas y de sus contenidos teóricos y descriptivos. (Gómez Asencio 2020: 72)

Al final de su vida la recolección en este sector llegará a un cómputo de más de setenta obras, con algunos epígrafes destacables por su continuidad, tales como los de: Gramática general y teoría de la gramática; Historia de las gramáticas del español (“Historiografía de la gramaticografía española”); El trabajo gramaticográfico de la Real Academia Española: textos y paratextos; El trabajo gramaticográfico de Andrés Bello y de Rodolfo Lenz; Categorización y gramatización; La Gramática sobre la lengua castellana de Antonio de Nebrija. Al autor sevillano dedicó va-

rios títulos, como por ejemplo, “La Gramática de la lengua castellana de Nebrija desde la óptica de la coherencia”; “Nebrija vive”; “La gramática castellana para extranjeros de Antonio de Nebrija”; “A vueltas con la Gramática sobre la lengua castellana de Antonio de Nebrija”; “Partezillas en la obra del maestro Antonio de Lebrixa grammatico”, y a él dedicó su último acto público como conferenciante en la Universidad de Salamanca: “Repetitio prima. Las dos gramáticas castellanas (1492) de Antonio de Lebrixa grammatico”, con motivo de la festividad de Santo Tomás de Aquino el 22.1.2022.

Fácilmente comprensibles son los contenidos teóricos y descriptivos y aquí podemos situar en 1981 su *Gramática y categorías verbales en la tradición española* (1771-1847), Salamanca Editorial Universidad de Salamanca, obra que en mi opinión abrió el camino a otras tantas, aunque no muchas, que llegaron durante la década de los ochenta dedicadas a la gramaticografía y a gramaticógrafos españoles. El método, la profundidad y seriedad de su investigación dejaban pocos cabos sueltos y se iban abriendo desde la inmanencia y los fundamentos teóricos a los modos y maneras, a lo menor e incluso “mostrenco” (adjetivo por él utilizado), al contexto sociológico en el que se producen las obras, a los modelos de lengua, a los cánones, ampliando el concepto algo estrecho de gramaticógrafo que hemos recogido arriba y que aquí repetimos “persona que se dedica a analizar los principios y procedimientos de composición de gramáticas-textos, así como sus contenidos y estructuras, y lleva a efecto su estudio y crítica”. No me parece ahora superfluo, si consideramos el año 1847, recoger el título de María Luisa Calero Vaquera, *Historia de la gramática Española* (1847-1920), publicado en 1984 por la editorial Gredos.

En la obra de Gómez Asencio, obra, pues, fundacional, hallamos el adjetivo “española”, adjetivo que con el paso de los años se hará plenamente inclusivo al afirmar que su saber se refiere a gramáticas “sobre el español”, por lo que son objeto de estudio tanto las escritas en español sobre el español, como las de Nebrija o la RAE, o bien las escritas en otras lenguas como las del Anónimo de Lovayna o la de Francesco Marin, está en italiano, pero no la de Port-Royal. y lo serán también las de los maestros “americanos” ya mencionados de Bello y Lenz.

En su defecto son también españolas aquellas que tienen el metalinguaje en español, sector en el que los títulos son numerosos como igualmente interesante es la terminología gramatical a la que nuestro profesor dedicó también una importante e innovadora línea de investigación, tratando de situarse precisamente en aquellas palabras que a veces encubren y a veces descubren la dimensión teórica y que, resultan observatorios privilegiados de los procesos de gramaticalización.

Ni toda la lengua cabe en la gramática (lo decía ya el maestro Coireas), ni todo gramático está interesado en respetar o innovar sus moldes, por lo que al gramatógrafo le compete: “Entender e interpretar los textos, no juzgarlos; comprenderlos en sí mismos, ver cómo se concebía la gramática y cómo se elaboraban los libros de gramática; buscar una justificación o explicación de las posturas que se mantienen; descubrir la inconsecuencia o el gregarismo dondequiera que se hallaren y la intuición genial allá donde se presentare”; el método a seguir para obtener esta cosecha, nos dice el maestro Gómez Asencio, es el filológico: “Filología, al cabo, aplicada a tipos específicos de textos y de tradiciones textuales. Y por tanto la construcción rigurosa sin concesiones y auto-crítica de un conjunto de datos:

positivismo empirista con interés (“amor” le parece excesivo) por los detalles y apego a los textos (los textos, siempre los textos): scholarship; inclinación por la práctica de análisis pormenorizados sobre la materia que se trata; de lo que deriva la atracción por organizar la información y por categorizar la “realidad” hallada (descubierta o ideada); y la voluntad por integrar hechos y datos en un sistema o modelo, y por no dejarlos sueltos, deshilvanados (Gómez Asencio 2020: 67)

En definitiva, la historia de la gramatografía española no puede ser la exposición secuenciada de una docena de gramáticas prominentes del español, dice el maestro salmantino, ha de ser el análisis de todos los textos de gramática:

los innovadores y los rutinarios, los buenos y los malos, los de gran calado y los humildes escolares, los de fuerte personalidad y los mostrencos y nos deben atraer por igual la intrahistoria de esos textos de gramática, los contextos culturales en que se fraguaron, las redes de influencias entre autores y escuelas, la eficacia de ciertos textos privilegiados, el prestigio de las lenguas, las disposiciones legales de los

gobiernos de turno, la importancia de los maestros como el descaro o lo insustancial de los imitadores, la fuerza que la faceta socio-educativa ejerció sobre la textura y los contenidos de esos libros, los intereses de sus autores, sus posibles destinatarios como moldeadores de su estructura. (Gómez Asencio 2020: 70).

La Historia de las gramáticas del español es, pues, una de sus líneas de investigación de mayor calado y que creemos conviene subrayar en este contexto del congreso CIRSIL en Nápoles en donde nos hallamos; al menos unas veinte publicaciones iniciadas en 1981 y posteriormente a partir de 1996, y precisamente, entre 1996 y 2009, dedicó diez artículos de investigación a la vida y la obra lingüística de diez gramáticos españoles, de muy diferente alcance y criterio, del siglo XIX y XVIII: en el listado hallamos a Juan Calderón, Juan Manuel Calleja, José Mamerto Gómez Hermosilla, Juan Antonio González de Valdés, Gaspar Melchor de Jovellanos, Francisco Lacueva, Antonio Martínez de Noboa, Vicente Salvá y Pérez, Benito de San Pedro, Jacobo Saqueniza, los hay, pues, obviamente menores y mayores; existe también, precisamente en 2005 un estudio dedicado a “Una gramática rara: la de don Agustín Muñoz Álvarez (1793 y 1799)”, personaje desconocido para la mayoría hasta la publicación de ese estudio.

En estos años debió fraguar la concepción de su historia de la gramática española tal y como la presenta en 2006 en el prólogo a *El castellano y su codificación gramatical. Vol. I: De 1492 (Antonio de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*; a continuación vendrán otros dos volúmenes, en 2008, *El castellano y su codificación gramatical. Volumen II: De 1614 (B. J. Patón) a 1697 (F. Sobrino)* y, por último, en 2011 *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III: De 1700 a 1835*. Los tres volúmenes fueron publicados por el Instituto Castellano y Leonés de la lengua.

Una historia que concluye pues en la primera parte del siglo XIX y que constituye el período privilegiado por Gómez Asencio que, por otra parte, iba poco a poco desbrozando horizontes y entrando en el XX y ahí están los títulos de algunas de sus tesis dirigidas y algunos de sus títulos como *Los principios de las gramáticas académicas (1771-1962)*, Bern-New York-Berlín: Peter Lang - Colección Fondo Hispánico de Lingüística y de Filología. En la que la palabra “principios” cubre no

solo la parte textual, lo que antecede al libro, sino también el soporte teórico: con atención pues hacia las diferentes ediciones entre 1771 y 1962, a sus principios, es decir, paratextos, portadas, derechos de propiedad intelectual, prólogos y sus contenidos, actitud ante la lengua, etc. y observando a través de ellos los fundamentos, tanto doctrinales y de método, como sociológicos. Todo ello de modo didáctico (cuando los datos se acumulan llega la sinopsis) meticoloso en su procedimiento y exposición, buscando al lector con interrogantes, escondiendo su voz menos magistral y más compañera de compañeros entre paréntesis y corchetes, haciendo propuestas, sugiriendo dudas irresueltas, dirigiéndose directamente “al lector” al modo clásico. “Largo, variado e intenso ha sido el recorrido en todas las direcciones apuntadas”, nos dice el maestro, y recordamos sus muchas intervenciones en universidades extranjeras en las que el español con su presencia no era lengua extranjera, desde Wisconsin a Lovaina en fructífero diálogo con el profesor Swiggers.

Andaluz, estudiante en Salamanca, catedrático en Salamanca, al igual que Nebrija, una parte de su andanza vital e intelectual corrió por Italia, en su estancia en la Universidad de Bolonia y como *visiting professor* en la de Padua. Su concepción de la historiografía de la gramática española era, (ya lo hemos señalado), inclusiva en cuanto el español, por lo que el denominado foco italiano, en 2006, ya estaba en su Proyecto de Historia de la gramática Española a partir del primer volumen con Miranda y Franciosini (y lo estará en su atención por el libro V de la gramática de Nebrija). Faltaban por valorar otros siglos y en especial el recorrido desde el XIX hasta llegar al XX; de ahí su impulso para la realización de dos tesis doctorales dedicadas al siglo XIX (de Lombardini y Barbero Bernal) de aquellas gramáticas que constituyen la gramatografía del hispanismo italiano moderno y que él definió en sus declaraciones autobiográficas con la cita que presentamos a continuación, en la que se explicita cómo las necesidades de quien aprende una segunda lengua difieren de las de los nativos y tienen “principios” diferentes, recorridos más tortuosos a través de series y su serie en manos de segundos autores y de editores:

Cada hispanismo suele presentar sus fuentes particulares, sus autores concretos, su propia tradición interna, sus peculiares maneras de hacer

y de concebir, sus intereses específicos, en buena medida dependientes de, conectados con y atentos a las necesidades de aprendizaje de los destinatarios de su producción gramatical; tales necesidades están – según es bien sabido – directamente entroncadas con las lenguas maternas de los aprendientes. Se van fraguando, así, modos heterogéneos de confeccionar y de entender las gramáticas, con asuntos de interés focal diversos, con métodos dispares, que dan origen a “gramáticas contrastivas” de contenidos desiguales, los cuales vienen altamente condicionados por el imperativo pedagógico, esto es, por la eficacia y exigencias didácticas; dicho de otro modo: por las diferencias y distancias que se detectan entre la lengua materna y la lengua meta, esto es, el español, diferencias y distancias que son precisamente las que se trata de salvar, de sortear, de resolver con éxito (Gómez Asencio 2020: 85)

Buena muestra de ello fue su contribución, juntamente con su estrecha colaborador Carmen Quijada, a propósito de la gramática de Josse que a lo largo de cincuenta años se adaptó a públicos de lenguas diferentes en manos, como decíamos de segundos autores y editores; un capítulo del hispanismo francés que concluye en América, en Boston.

Su relación con el hispanismo italiano y en particular con el Grupo Licei, abarcador de varias universidades italianas, no fue efímera sino intensa y prolongada durante casi dos décadas, años en los que además de las tesis citadas, nos cupo el honor de que colaborara en varias publicaciones colectivas (evidenciadas en la bibliografía final) y que diera su experta y sabia aportación a los seminarios organizados para la elaboración metódica de la *GREIT Gramática de referencia de español para itálofonos* cuya publicación, en tres volúmenes, corrió a cargo de la Cooperativa Universitaria de Bolonia y las ediciones de la Universidad de Salamanca, y en la que el mismo profesor colaboró coeditando el primer volumen y colaborando con un importante capítulo en el tercer volumen.

Llegando a años más recientes, en el Congreso de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística, celebrado en Buenos Aires en 2017 se votó la Universidad de Bolonia, Campus de Forlì como sede del XII congreso de la Sociedad. Lamentablemente aunque no pudimos gozar de su presencia le manifestamos nuestro agradecimiento por la confianza que en nosotros había depositado.

Al profesor Gómez Asencio se debe, en el año 2001 la edición, *Antiguas gramáticas del castellano*, (edición digital en CD-Rom), Madrid: Colección Clásicos Tavera. Aportación indudable para poner a disposición de numerosos lectores los textos más importantes de la gramática española.

Y, sin duda, vista la obsolescencia de nuestros queridos cederrón, se sintió apesado por su tiempo, hijo de su tiempo, pero no faltó su estímulo para señalar en diferentes ocasiones la necesidad de editar los textos con ediciones filológicas, de ahí la proximidad al Proyecto Epigrama de C. Castillo que tanto en papel como en edición digitalizada está poniendo a disposición de los estudiosos las obras más representativas de la gramaticografía hispanoitaliana. <<http://www.epigrama.eu/public/>>

El doctor Gómez Asencio fue un excelente profesor dominador de la actio retórica; asistiendo a sus clases se percibía nítidamente, al igual que en sus estudios (en estos por escrito) cómo dialogaba con los contenidos, con el texto que los encubría y cómo trataba de acercarlos al lector o al estudiante presente en las clases; era un ejercicio en el que ponía toda su energía y fuerza de persuasión, fruto de un saber con el que “dar cuenta y razón” tanto en sincronía como en diacronía del funcionamiento de la lengua. Por suerte hemos conservado un testimonio de dos conferencias en Forlì, en el año 2011: “Pautas teóricas y metodológicas para la definición de los fonemas del español”, y “Del morfema al discurso. Tipos de unidades sintácticas en español (y dificultades para su representación y definición”, cuya grabación en video puede consultarse en <http://www.contrastiva.it/wp/?page_id=451>

Todos somos, al cabo, hijos de nuestro tiempo; algunos, además, esclavos del mismo. No quiero ser esclavo del título de esta presentación en el que he jugado con dos palabras agraz ‘que no está maduro’ y lígrimo salmantinismo utilizado por Gómez Asencio para ‘puro’. En efecto, hoy la historia de la gramaticografía ha alcanzado un elevado grado de madurez y de “pureza” debido al diálogo establecido en pro de una mayor consistencia metodológica de la disciplina, al mayor conocimiento biobibliográfico de los numerosos autores de gramáticas, a la eliminación de prejuicios que pesaban sobre textos periféricos o menores, a la eliminación de juicios de valor desde la autoridad de teorías actuales a una exacta valoración de la capacidad descriptiva de las

gramáticas en función de sus objetivos. En este proceso de madurez de medio siglo, la figura del maestro Gómez Asencio aparece señera, adjetivo que espero le guste, y que acompañará durante mucho tiempo y largo trecho a muchas gentes.

Bibliografía

- GÓMEZ ASENCIO, J. J. 2014, “La sintaxis en gramáticas españolas de 1770 a 1854: tratamientos, modelos y ámbitos de estudio”, en F. San Vicente, A. L. de Hériz y M. E. Pérez Vázquez (eds.), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX. Confluencia y cruces de tradiciones gramaticográficas*, Bolonia, BUP-Bononia Univ. Press, 61-92.
- GÓMEZ ASENCIO, J. J. 2015, “Las unidades de la sintaxis”, en C. Castillo Peña, A. L. de Hériz, H. E. Lombardini (eds.), GREIT. *Gramática de referencia de español para itálofonos: III. Oración, discurso, léxico*, Bologna, CLUEB/Ediciones Universidad de Salamanca, 879-910.
- GÓMEZ ASENCIO, J. J. 2016, “Lengua hablada en gramáticas de la lengua escrita” en C. Castillo Peña y F. San Vicente (coords.), *La oralidad. Recepción y transmisión*, volumen monográfico de *Orillas. Rivista d’Ispanistica* 5, Padua, Universidad de Padua, 1-34.
- GÓMEZ ASENCIO, J. J. 2018, (con C. Quijada Van den Berghe), “A.-L. Josse: un viaje por la enseñanza del español como lengua extranjera en Europa y Estados Unidos (1797-1832)”, en F. San Vicente y A. Zamorano Aguilar (eds.), *Gramática y aprendizaje de lenguas. Enfoques gramaticográficos, metalingüísticos y textuales*, Sprache–Gesellschaft–Geschichte, Berlín-Berna, Peter Lang, 105-132.
- GÓMEZ ASENCIO, J. J. 2020, “A propósito de la historiografía de la gramatografía. Unas respuestas a unas preguntas”, en H. E. Lombardini, *Los Maestros*, en *Anales de Lingüística*, 57-93.
- GÓMEZ ASENCIO, J. J. 2020b, “Partezillas en la obra del maestro Antonio de Lebrixa gramático” en C. Castillo Peña y F. San Vicente (coords.), *De Nebrija a las gramáticas para extranjeros y a la lexicografía bilingüe. Un relato abierto de la interdisciplinariedad lingüística*, volumen monográfico de *Orillas. Rivista d’Ispanistica*, 9, Padua, Universidad de Padua, 769-801.
- LOMBARDINI, H. E. (ed.) 2020, *Los Maestros*, en *Anales de Lingüística*. Nueva época, n. 4.

SAN VICENTE, F. (dir. y coord.), H. E. Lombardini, F. Bermejo Calleja, J. J. Gómez Asencio (eds.) 2013, GREIT *Gramática de referencia de español para itálofonos. I. Sonidos, grafías y clases de palabras*, Bologna, CLUEB Ediciones Universidad de Salamanca.

RELAZIONI PLENARIE

Ideologías, políticas y reivindicaciones sobre la ortografía española y su enseñanza en la prensa del siglo XIX*

Victoriano Gaviño Rodríguez

Universidad de Cádiz

RESUMEN: A pesar de las adversidades que la Real Academia Española y sus académicos encuentran para el desarrollo de sus tareas filológicas en los primeros y agitados años del XIX en España, el comienzo del nuevo siglo sirve para inaugurar el primer periodo de esplendor de la institución, que en pocas décadas acaba por convertirse en la referencia inexcusable para la codificación lingüística del español, especialmente, en lo referente a la ortografía española, cuya doctrina va instaurándose poco a poco de manera oficiosa en las distintas parcelas de la sociedad española, en gran parte, gracias a la incansable y continuada labor de sus académicos en los proyectos del *Diccionario*, la *Ortografía* y, más tarde, la *Gramática*. Este trabajo centra su interés en los agentes externos que, a modo de contexto y escenario, formaron parte de este proceso, por medio del análisis de las distintas ideologías lingüísticas que se constituyen en los discursos que los academicistas y los antiacademicistas desarrollan en un medio como la prensa escrita, que cobra en la época un especial protagonismo y se convierte en testigo de las polémicas lingüísticas surgidas entre partidarios de uno u otro grupo.

PALABRAS CLAVE: reforma ortográfica, silencio reformista, propuestas neógrafas, Ortografía española, Real Academia Española

* Este trabajo se ha realizado en el marco de los proyectos LinPePrensa. Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa española del siglo XIX (ref. PGC2018-098509-B-I00) y La lengua y su enseñanza en la prensa española: de la ley Moyano al fin de la II República (1857-1939) (LinPePrensa II) (ref. PID2021-126116NB-I00), concedidos por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

ABSTRACT: In spite of the adversities that the Real Academia Española and its academicians encountered in the development of their philological tasks in the early and agitated years of the 19th century in Spain, the beginning of the new century served to inaugurate the first period of splendor of the institution, which in a few decades ended up becoming the inexcusable reference for the linguistic codification of the Spanish language. The doctrine of Spanish orthography gradually established itself informally in the different areas of Spanish society, largely thanks to the tireless and continuous work of its academics in the projects of the Dictionary, the Orthography and, later, the Grammar. This work focuses its interest on the external agents that, as a context and scenario, were part of this process, through the analysis of the different linguistic ideologies that are constituted in the speeches that academicists and anti-academicists develop in a medium such as the written press, which takes on a special role at the time and becomes a witness of the linguistic controversies arising between supporters of one or the other group.

KEYWORDS: spelling reform, reformist silence, neographic proposals, Spanish Orthography, Real Academia Española

0. La prensa escrita decimonónica como vehículo de ideologías y reivindicaciones sobre la reforma ortográfica

A lo largo del siglo XIX, la prensa escrita española se consolida como un importante medio de difusión, el espacio preferente donde intelectuales, eruditos, maestros y otras figuras de la época desarrollan sus ideologías lingüísticas y reivindicaciones sociales ante los agentes políticos del momento. Dada la alta circulación y accesibilidad de las publicaciones periódicas, a las que la sociedad se acercaba, bien por la vía de la lectura individual, bien a través de la colectiva, los diarios, periódicos y revistas que circulan por el país acaban por constituirse – así lo ha apuntado Puche Lorenzo (2019: 66) – en el termómetro de la actividad de la nación y sus inquietudes sociales. Sus páginas se convierten en una tribuna perfecta desde la que las personalidades de la época se erigen para el lanzamiento de alegatos sobre muy distintos asuntos de interés, de entre los cuales destacan algunos que atañen al ámbito lingüístico, como

es el caso de la ortografía de nuestra lengua y su reforma, que por su estrecha relación con dos prácticas sociales habituales – la lectura y la escritura – y su interés para la educación, constituye uno de los argumentos privilegiados sobre la lengua en los textos periodísticos de este periodo. Sobre dicha temática, se crea todo un foro de debate – en la línea formulada en Gaviño Rodríguez (2021a) – entre discursos impregnados de una determinada ideología lingüística a favor o en contra de cambios en la escritura del español, que son el origen, en no pocas ocasiones, de polémicas lingüísticas sobre la materia.

1. Primeros balbuceos sobre la reforma de la ortografía (1800-1817)

Tras la denominada etapa del caos ortográfico (Esteve Serrano, 1982: 14), el siglo XIX da paso a un periodo de seguimiento cada vez más acentuado de las doctrinas ortográficas de la Real Academia Española, que poco a poco va fraguando su consolidación como órgano encargado de regular la codificación del español. En este proceso jugó un papel fundamental el apoyo que siempre se le otorgó a esta institución desde el poder¹, pero no ha de desdeñarse el importante papel desempeñado por sus miembros en la crucial y persistente actividad de confección del *Diccionario*, la *Ortografía* y, más tarde, la *Gramática*, proyectos con los que pusieron en ejecución su perseverante política de protección contra toda alteración de la elegancia y pureza del idioma, de la que da fe la leyenda *Limpia, fija y da esplendor* de su archiconocido emblema formado por un crisol, que desarrolló incluso en tiempos convulsos para el

¹ La relación de esta corporación con el poder político y la corona en España siempre ha sido objeto de tratamiento y discusión y cierto es que, desde sus orígenes, la RAE es apoyada por la figura del rey de España, Felipe V, que al considerar la lengua como un elemento clave en la reforma y el desarrollo de la nación (cf. García Folgado, 2005: 77-78), intuye que de este apoyo podría sacar algún interés o beneficio, como puede apreciarse en la Real Orden de 23 de mayo de 1714: “Es convenientísimo hacerlo en la mejor forma y la más honorífica, para más autorizar a institución tan loable, de que se pueden originar muchas y grandes utilidades al Reino y a mí tanta gloria” (cf. Gil Ayuso, 1927: 599).

país y la propia institución, como los inicios del siglo, en los que “académicos de distinta ideología y con actitudes sin duda diversas ante los sucesos, se aplican y están allí prestando un servicio común” (García de la Concha, 2014: 149). Desde finales del XVIII se observa que los tratados ortográficos de la institución alcanzan una alta aceptación² y, en líneas generales, los autores adoptan el modelo normativo presentado por la institución en sus trabajos ortográficos, donde la institución también había realizado ya algunas adecuaciones de la ortografía a la pronunciación, aunque sin perder de vista el criterio etimológico, como bien indica Martínez Alcalde (2012: 101). En este estado, son pocos los autores que se atreven a plantear propuestas de reforma o discusiones a la autoridad de la RAE, que poco a poco logra la aceptación social y el uso extendido de sus doctrinas en los diferentes sectores de la sociedad. Esta es la razón por la cual también escasean los alegatos de reforma ortográfica en la prensa de estos primeros años, de entre los que podemos encontrar solo alguna disputa partidista de corte político entre las cabe-

² Los datos del estudio de Sánchez Espinosa (2020) sobre la relación comercial entre la institución y el librero madrileño de origen genovés Ángel Corradi son muy determinantes acerca del éxito editorial que ya había alcanzado por la *Ortografía* de la Academia a finales del XVIII, si bien en este terreno, las políticas educativas impulsadas desde el gobierno también sirvieron para impulsar la doctrina de la RAE, entre las cuales destacan las siguientes: 1) la primera, durante el reinado de Carlos III (1759-1788), periodo en que se publica el 3 de octubre de 1763 una Real Provisión en la que se recomienda “instruirse los Maestros en la Orthographia Castellana de la Real Academia Española por lo breve y claro de sus preceptos y acomodar la escritura a la pronunciación; examinándose a los Maestros que entrasen de nuevo por esta orthographia para evitar la variedad y vicio en la escritura común” (cf. Luzziaga, 1916: 117). Con ella, el gobierno toma las riendas del acceso al magisterio y controla de manera más clara la enseñanza en las escuelas (cf. Ruiz Berrio, 2004: 129); 2) la segunda, que sirve para consolidar este respaldo real con la aprobación, el 22 de diciembre de 1780, de los Estatutos del Colegio Académico de Primeras Letras, en los que se manda que la enseñanza de la gramática y ortografía españolas se desarrollen a partir de los textos de la Academia: “En todas las escuelas del Reyno se enseñe á los niños su lengua nativa por la Gramática que ha compuesto y publicado la Real Academia de la Lengua: previniendo, que á ninguno se admita á estudiar Latinidad, sin que conste ántes estar bien instruido en la Gramática española. Que asimismo se enseñe en las escuelas á los niños la Ortografía por la que ha compuesto la misma Academia de la Lengua” (*Novísima recopilación de las leyes de España*, 1805: 4).

ceras de la *Aurora Patriótica Mallorquina* y el *Diario de Mallorca* a finales de 1812, propuestas aisladas en periódicos como el *Diario de Madrid* (1805) y el *Diario de Barcelona* (1817), o los debates y polémicas que surgen de manera aislada en Mallorca o en relación con la publicación del *Paralelo de Ortografía* de Gregorio García del Pozo (1817), de limitada trascendencia social³.

2. La edad dorada de las propuestas reformistas de manos del gremio de profesores

Hay que esperar a que el asunto de la ortografía cobre interés en la escuela para que las pretensiones de reforma se hagan más intensas y vigorosas en las páginas de la prensa, específicamente, de la mano de los maestros, que ven fortalecida su postura por el apoyo del Colegio Académico de Profesores de Primeras Letras, que en el marco de sus ejercicios literarios, empieza a fraguar un interés por el asunto ortográfico, considerado una pieza importante para la mejora de la enseñanza de la lectura y la escritura. El 29 de enero de 1818 son Francisco Leocadio Hazo de Lares y Antonio Navarrete los encargados de desarrollar sus discursos en relación con enseñanza de la lectura, para cuya mejora proponen la introducción de cambios ortográficos en nuestro sistema:

[...] propusieron que se podría enseñar a los niños á leer en menos tiempo que el que hasta ahora se ha invertido siempre que en nuestra ortografía se hiciesen las reformas de que es susceptible, reduciendo todas sus reglas ó principios constituyentes al de solo la pronunciacion; en cuyo caso se verificaria el proverbio de que la escritura es un verdadero trasunto de las palabras, ó que en castellano se escribe del mismo modo que se habla; á cuya verdad se oponen los otros dos principios llamados uso constante y origen (*Diario de Madrid*, núm. 423, 2 de abril de 1818: 424-425).

A continuación, es el turno de Teodoro Salvador Cortés y Juan Manuel del Valle, que el 6 de junio de 1819 entablan un interesante debate

³ Para un análisis más profundo de estas propuestas, cf. Gaviño Rodríguez (2022a: 33-40).

sobre la conveniencia de la reforma ortográfica: el primero, a favor de la defensa de los principios fundamentales de las reglas ortográficas académicas, esto es, pronunciación, uso y origen; el segundo, partidario de fijar las voces por medio de su pronunciación, y cuyos argumentos suscitaban en el seno de los académicos diferentes opiniones.

Los maestros parecen decantar la balanza del lado de la reforma y sus propuestas concretas son canalizadas en la creación de un nuevo silabario arreglado a la pronunciación por parte del propio Colegio Académico de Profesores de Primeras Letras (1822), una obra muy difundida en la prensa (entre otros, *Diario Constitucional, Político y Mercantil de Palma*, núm. 13, 13 de abril de 1821: 4; *Diario de Madrid*, núm. 201, 26 de julio de 1822: 4; *El Espectador*, núm. 473, 30 de julio de 1822: 440, *Diario de Madrid*, núm. 215, 3 de agosto de 1822: 895), de la que apenas se conservan ejemplares y que, en un principio, fue acogida con sumo agrado por las Cortes españolas⁴. En esencia, estamos ante una reforma del alfabeto español por uno de veinticuatro letras⁵ que es secundado en la publicación de propuestas similares, como la aparecida en el *Diario de Madrid* (núm. 97, 9 de abril de 1823: 6) compuesta “por un amante de la juventud”, o la contenida en las ortografías publicadas por autores como D. E. O. (1823), García del Pozo (1825), Suárez y Quinzá (1825), Navarro (1840), Zudaire y Muniáin (1842) o Hernando (1834), entre otras⁶.

En estos años, el pulso del asunto se mide en la prensa escrita, que de su primaria función “como sistema de socialización y como soporte para publicar y promocionar la producción de autores como gramáticos o lingüistas” (Silvestre Llamas, 2021: 7), pasa a desarrollar una función claramente ideologizadora, con la proliferación de artículos o cartas en que los maestros abogan por una reforma ortográfica que haga más sencilla la escritura y sirva de mejora de su enseñanza en la escuela, con

⁴ En su sesión del día 9 de junio de 1822 se manda repartir doscientos ejemplares entre los diputados (*Diario de las Actas y discusiones de las Cortes*, 1822: 1).

⁵ La propuesta concreta estaría formada por los siguientes elementos: A, E, I, O, U, BE (be), Z (ce), H (che), D (de), F (fe), G (gue), J (je), L (le), LL (lle), M (me), N (ne), Ñ (ñe), P (pe), C (que), r (re), R̄ (rre), S (se), T (te), Y (ye).

⁶ Para un análisis de estas y otras obras ortográficas publicadas entre el comienzo de siglo y 1857, cf. L. González Corrales (2021).

modificaciones más o menos amplias con respecto a lo planteado en el silabario del Colegio Académico. Este es el caso, por ejemplo, del artículo remitido por José Antonio de Azpiazu, profesor de primeras letras, a la *Gaceta de Bayona* (núm. 195, 13 de agosto de 1830: 1), que, en su reflexión acerca de la reforma de la ortografía, recomienda para la escritura el método de José Francisco de Iturzaeta (1827) y propone algunos cambios en el sistema actual, como el de que la *c* sirva para los sonidos fuertes y la *z* para los suaves, que se use la *x* para la *ch* o que se invente un nuevo signo para la *rr*. En una línea similar, el *Diario de Badajoz* (10-13 de septiembre de 1832) acoge en 1832 un proyecto para “formar” la ortografía castellana dividido en tres entregas, en el que su autor – que firma con el apodo de “el extremeño” – plantea un sistema de alfabeto a partir de 24 letras, en el que intenta que a cada sonido le corresponda una sola letra, y donde toma especial relevancia la aparición del signo *uu* para representar los usos actuales de *ñ*⁷.

Las academias de maestros, que en un principio eran reuniones científicas en las que sus integrantes llevaban a cabo debates sobre diferentes temas de interés, derivan en asociaciones que sirven para la defensa de intereses gremiales y propuestas como la que aquí nos ocupa, la de la reforma ortográfica, que cobra además un fuerte impulso cuando los periódicos (mucho más influyentes que los compendios gramaticales u ortografías) sirven de escaparate para sus ideas y estas comienzan a penetrar en la opinión pública con publicaciones que muestran actitudes partidarias de la reforma. Se va fraguando, de este modo, una ideología de ruptura con la doctrina ortográfica académica socialmente naturalizada en las prácticas ortográficas de los hablantes de nuestra lengua, con la que se intenta llegar a las decisiones políticas.

El detonante de la afrenta de los reformistas con la RAE tiene una fecha concreta, la de 21 de junio de 1838, momento en que un grupo de maestros, que se habían constituido en la denominada Academia de Profesores de Primera Educación, elabora un discurso compuesto por una comisión formada por Hijinio Zazo de Lares, Nicolás Alonso y Rafael Lasala, que, como consta en su portada, está dirigido a manifestar “qué

⁷ El alfabeto final que se propone está formado por *a, e, i, o, u, b, z, d, g, j, h, p, q, y, t, f, l, v, m, n, uu, r, x, s*.

reformas deben hacerse en la nomenclatura, uso y pronunciacion de las letras, y si convendrá suprimir algunas de las que hoy componen nuestro alfabeto” (Comisión de Profesores de Primeras Letras, 1838: portada). El resultado de su propuesta es el de la simplificación del alfabeto a uno compuesto por 24 signos, coincidente con el que años antes se había planteado en el silabario del Colegio Académico. Para estos autores, no hay motivo alguno para no adoptar estas reformas, “fundadas en la razón y en principios ciertos” (Comisión de Profesores de Primeras Letras, 1838: 10). Aunque manejan otros principios, el argumento principal que motiva su propuesta es el de la mejora de la enseñanza:

La enseñanza se hará infinitamente más fácil y razonada: los maestros podrán fundarla sobre bases sólidas é indestructibles: los discípulos la encontrarán menos escabrosa viéndose sin una porción de explicaciones ininteligibles y de reprensiones raras veces merecidas: todo el que tenga una pronunciacion y oído regular, escribirá con ortografía correcta sin otro trabajo que el de aprender la puntuación; el bello seco, esta mitad preciosa de la sociedad, cuyos escritos apenas pueden leerse en el día, gozará tambien de esta ventaja; y por fin, podremos asegurar que tenemos ortografía (Comisión de Profesores de Primeras Letras, 1838: 11).

Esta petición de reforma, en la que se expone la necesidad de suprimir varias letras del alfabeto, es presentada al senado, que en su sesión del 3 de julio la desestima de manera cortés; la comisión agradece la propuesta, pero acuerda que no ha lugar para deliberar dicha solicitud (*Eco del Comercio*, núm. 1525, 4 de julio de 1838: 3). La publicación de dicho discurso aparece en este mismo diario de corte liberal, que da de este modo difusión al proyecto (*Eco del Comercio*, núm. 1546, 25 de julio de 1838: 2).

El debate ortográfico se acentúa a principios de los 40, cuando los maestros encuentran de manera más definida en la prensa el vehículo perfecto para la difusión de sus demandas. Las muestras de esta tendencia y de los debates a los que se somete la ortografía son cada vez más explícitos en sus páginas, calando en la opinión pública una conciencia lingüística favorable sobre el asunto. Se producen nuevas posturas, mayoritariamente de la mano de maestros de primeras letras, partidarios de promover una reforma de la ortografía que facilite su enseñanza. Las palabras que mayor seguimiento tienen en los primeros años de esta dé-

cada no vienen, sin embargo, de la mano de un maestro, sino de un reputado abogado de Zaragoza, Fileto Vidal y Vicente, que el 26 de febrero de 1841 publica un artículo titulado “Nuevo sistema de ortografía” en el número 2493 de *Eco del comercio*, donde este autor expone la necesidad de simplificar la ortografía basándose nuevamente en su importancia para facilitar el proceso de enseñanza, con una propuesta de cambios que difiere mínimamente de la anterior⁸, que es secundada por la Asociación de Maestros de León.

A la par que se produce la desafiante pujanza de estas sociedades, la difusión de la ideología reformista se intensifica en la publicación de revistas como *El Educador* o el *Semanario de Instrucción Pública*, que proponen también un propio sistema de reforma que pasa a ser el oficial de sus escritos. A raíz del artículo remitido por Victoriano Hernando (publicado en tres partes en *El Educador*, núm. 5, 20 de abril de 1842: 35-37; núm. 6, 30 de abril de 1842: 6-7; núm. 7, 10 de mayo de 1842: 7-8), en el que este autor aboga por un nuevo sistema en consonancia con el planteado en el silabario de 1822, son numerosos los maestros que manifiestan en estas publicaciones su postura a favor de la reforma: Felipe Antonio Macías, Antonio G. Domínguez, Antonio Ruiz Cortegana, Gregorio Jiménez, Hermenegildo Grande, Manuel García de Lamadrid... De este modo, la reforma ortográfica acaba incorporándose a la escritura de los maestros, que ponen en práctica un nuevo sistema de escritura reformado al margen de las doctrinas de la RAE que, en algún caso, es también incorporado a su actividad didáctica.

Estamos en el punto más álgido de todas estas propuestas pero, al mismo tiempo, en el principio del fin de la época dorada de las reformas ortográficas. En 1842, el asunto de la reforma ortográfica ocupa un lugar

⁸ Su idea es dar continuidad a todas esas reformas ya realizadas por la Academia, que habían suprimido de nuestra escritura dígrafos como *ph* o *x*, por ejemplo, pero que hasta el momento no habían servido para eliminar “otras tan supérfluas y embarazosas como aquellas”. Siguiendo el criterio de la pronunciación, Fileto Vidal y Vicente postula los siguientes cambios en el alfabeto, recogidos en cuatro principios muy sencillos: 1) omitir la *h* en posición inicial y en medio de dicción (a excepción de la secuencia *ch*); 2) eliminar la *v* de nuestro alfabeto en favor de la *b*, 3) suprimir *q* y *c* (esta última solo se conservaría en la secuencia *ch*), usando para el resto de sonidos *z* y *k*, y 4) conservar *g* para su pronunciación suave y reservar *j* para su uso fuerte.

central en la Academia Literaria i Zientífica de Instrucción Primaria y se dan numerosas manifestaciones y alegatos a favor de estos cambios, con continuas peticiones indirectas a la Real Academia Española para que secunde las reformas propuestas y adoptadas en *El Educador* y el *Semanario de Instrucción Pública*. Pero la Real Academia Española parecía estar al margen de todas estas peticiones y se mostraba insensible a las demandas. En el seno de estos maestros existía un malestar que iba en aumento por la inacción de la RAE, a la que en un principio no se le discute su autoridad para la sanción de las reformas, como bien ha expresado Quilis Merín (2020: 494). Sin embargo, en 1843, tras la celebración de una serie de sesiones de debate, la Academia Literaria i Zientífica de Instrucción Primaria acaba por arrogarse la responsabilidad de este proceso, una vez que la paciencia da paso a un derroche de ansiedad por colocar en su sitio aquello que parece descolocado. Con este cambio de actitud, los maestros acaban de modificar su identidad ideológica que, si bien en un principio estaba centrada en promover un cambio concreto en la enseñanza, desemboca en una lucha por el poder en la que estos maestros se erigen en paladines de una legitimidad superior a la otorgada a la Real Academia Española. Desde esta posición, elaboran y adoptan su propia reforma de ortografía, basada en la pronunciación, por medio de un alfabeto reformado de 24 letras, que envían el 21 de abril de ese mismo año a la prensa bajo la firma de su secretario general, Manuel María Tobía:

[...] ha resuelto la Academia, con objeto de simplificar la enseñanza de las artes ortológico y caligráfico, y con el de que todos hagan uso de este último con una correcta, uniforme y general ortografía, no hacer mérito del uso ni orijen, desterrándolos como innecesarios, y ateniéndonos solo á la recta pronunciación, librándonos por este medio de una multitud de reglas y excepciones que tenemos hoy para escribir con propiedad (*Eco del Comercio*, núm. 242, 1 de mayo de 1843: 2).

Su escrito va acompañado de unas instrucciones precisas al respecto de las obligaciones de seguimiento de dicha propuesta por parte de los académicos, con un conjunto de siete artículos de obligado seguimiento que convierten a la corporación en una auténtica defensora de la causa reformista. Entre estos destacan dos: el primero, en el que se obliga a los académicos a escribir con arreglo a la reforma; el séptimo, en el que

se ordena enviar copia de la reforma a la Academia para lograr su adhesión con la propuesta. Tres días después, el 24 de mayo de 1843, se da cumplimiento inmediato a estos artículos y el mismo secretario de la corporación, Manuel María Tobía, envía seis ejemplares de la hoja impresa con la reforma a la RAE por medio de un oficio redactado ya con el nuevo sistema ortográfico en el que solicita al director de dicha institución el apoyo académico para el proyecto de reforma. En el archivo de la RAE se conserva copia de la carta, que es respondida a los pocos días por el secretario de la RAE, donde se rechaza la propuesta:

Enterada la Academia España del nuevo sistema ortográfico de la lengua castellana, acordado por una corporación, según aparece del oficio que V.S. del 24 del pasado y hoja impresa que le acompaña, se ve en la desagradable necesidad de no poder prestar su anuencia á semejante innovación, de cuya observancia resultarían, en su dictamen, gravísimos inconvenientes y ninguna ventaja (RAE, 1843).

Estamos ante el periodo más virulento y amenazante para la autoridad de la RAE y la pervivencia de su estatus como órgano regulador de la lengua (en este caso, de la ortografía) en España.

3. La oficialización de la doctrina ortografía académica y el silencio reformista

El aumento del flujo de las acciones reformistas y el diálogo directo de los maestros con los gobernantes hacen de espoleta y activan a los académicos, que hasta la fecha no habían experimentado la amenaza de la reforma. Pero en este momento, actúan con celeridad para no padecer agresión alguna en sus privilegios. Aprovechando los estrechos lazos existentes entre la Real Academia Española y el Consejo de Instrucción Pública⁹, lanzan su consigna alarmista a una joven Isabel II que preci-

⁹ Conviene tener en cuenta –ya lo aduce L. Villa (2013: 95)– que entre ambas instituciones existían lazos evidentes, pues el Consejo de Instrucción Pública era un órgano consultor que se había creado recientemente para la supervisión del sistema educativo y donde la RAE contaba con cinco académicos: Manuel José Quintana, Eugenio de Tapia, Martín Fernández Navarrete, Juan Nicasio Gallego y Javier del Quinto.

samente en ese año de 1843 comienza su reinado efectivo con la declaración por las Cortes de su mayoría de edad adelantada a los trece años. La RAE, que escuda su petición en la presentación de algunas de las amenazas que suponían las peticiones de los maestros, solicita una acción firme a la corona para que frene el movimiento reformista y apoye el sistema ortográfico de la Academia. La respuesta de la reina es inminente, con la defensa de los intereses de la corporación por medio de la publicación de la conocida real orden de 25 de abril de 1844, mediante la cual se manda que todos los maestros de primeras letras enseñen a escribir con la ortografía de la Real Academia Española. Destacamos específicamente lo indicado en la orden en su tercer párrafo:

[...] que sin quitarse á cada escritor el derecho de usar individualmente de la ortografía que quiera en sus obras, ya manuscritas ya impresas, todos los maestros de primeras letras enseñen á escribir con arreglo á la ortografía adoptada por la Real academia española, sin hacer variación alguna, bajo la pena de suspension del magisterio (*Colección de las leyes, decretos y declaraciones de las Cortes*, 1844: 629-630).

Con la aparición de esta orden, se le concede a la institución su autoridad en esta materia escolar, se oficializa su ortografía y, en la práctica, se fija su doctrina, como bien afirma Martínez Alcalde (2010: 68). El efecto disuasorio de la orden se ve acompañado de continuas inspecciones, poco fructíferas. Los maestros quedan advertidos de las nefastas consecuencias que podía tener su desobediencia: la suspensión de su actividad docente. Las reacciones a este mandato coercitivo no se hacen esperar de parte de maestros y escritores, que lamentan tal disposición y la consideran ajena a las atribuciones del gobierno. Son muchos los que creen que se pretende doblegar el magisterio a los caprichos del gobierno, pero la situación era muy delicada (especialmente para los primeros) y alzar la voz individualmente en este momento podía ser perjudicial para los intereses profesionales y personales, de ahí que se prefiera en la mayor parte de los casos articular una respuesta rápida a esta orden a través de las academias.

La brecha se abre más cuando la Academia de Profesores de Primera Educación discute el asunto de la reforma en su sesión del 3 de octubre (*El Nuevo Avisador*, núm. 688, 3 de octubre de 1844: 1) y, poco más tarde, publica una refutación a la circular del gobierno (cf. Academia de

Profesores de Primera Educación, 1844), en la que “se patentizan las muchas y poderosas razones que hay á favor de la reforma, y las poquísimas y débiles que alegan en contra los etimologistas, que son los opositores á ella” (*El Nuevo Avisador*, núm. 691, 6 de octubre de 1844: 1). Este nuevo embate suponía una llamada a la resistencia “contra las antidemocráticas imposiciones del gobierno” – como acertadamente sostiene M. Quilis Merín (2014: 609)–, pero apenas sirvió para sostener la insubordinación de los maestros unas semanas, en las que los reformistas tuvieron alguna esperanza para seguir batallando. A finales de ese mismo año se produce la publicación del *Prontuario de Ortografía de la lengua castellana* de la Real Academia Española (1844), que pone fin a sus pretensiones e inicia una nueva etapa dominada por continuas inspecciones a los maestros, cuyo sistema de organización gremial sufre además diversas modificaciones a raíz de circulares y órdenes que debilitan la influencia de las academias establecidas; el miedo a perder sus puestos de trabajo hace que comiencen a abandonar lentamente las reformas. De manera puntual, algunos maestros demuestran ser consecuentes con sus creencias, que defienden a ultranza levantando la voz contra la deriva autoritaria del gobierno, pero ya apenas queda una gota de la fascinación que movilizó el movimiento en su asociación gremial de los años previos, o solo queda de ella una caricatura patética carente de empuje social. En medio de este decrepito estado, solo algunos valientes autores se atreven a exponer sus ideas con la publicación de obras independientes, acaso para mantener su libertad de conciencia; otros, movidos por un verdadero convencimiento de la causa. Este es el caso, por ejemplo, de la *Impugnación razonada en contra del Prontuario de ortografía castellana* de V. Hernando (1845), que – como bien indica en su estudio Quilis Merín (2020: 498) – se protege de manera prudente en su *Advertencia* contra las posibles acusaciones o sanciones que pudieran generar su propuesta:

Siempre fiel en obedecer y acatar las leyes y órdenes del gobierno el autor de este folleto, adoptó tan pronto como salió a la luz el Prontuario de Ortografía Castellana, compuesto por la Academia de la lengua española, para que sirviese de texto en su escuela de instrucción primaria, como en él se ordena. Pero no pudiendo convenir de ningún modo en las razones en que se funda hoy la Academia para haber vuelto a revocar

muchas de las reformas, que con el mayor conocimiento, acierto y tino hizo la misma cuarenta años ha en sus diccionarios y ortografías, se ve en la precision de manifestar en contra sus convicciones, sacadas de la práctica de treinta y tres años de 1.^a enseñanza, y particularmente de la de lectura, ortografía y escritura. De modo que, oyendo el público ilustrado las razones encontradas por uno y otro lado, pueda juzgar cual sea lo mas conveniente, natural, lójico y acertado en esta controversia. Este es el objeto de haber escrito esta Impugnacion.

En otros casos, puesto que en las aulas no podían usarse otros manuales que los aprobados para tal efecto, algunos reformistas intentan encauzar sus propuestas por medio de otras publicaciones que relacionan con las oficiales, cuyas doctrinas intentan poner en tela de juicio. En esta línea se inscribe el trabajo de Felipe Antonio Macías (1846), como da muestra su propio título en referencia al manual de enseñanza de Joaquín Avendaño, del que pretende ser aditamento crítico.

En lo que atañe a la Academia Literaria i Zientífica de Instrucción Primaria, el proceso reformista sigue ejerciendo algunas líneas de presión, intentando (no una, sino varias veces) defender sus dictados y principios, pero, tras los continuos fracasos por reformar la ortografía, comienza a verse como enemiga de las disposiciones del gobierno y, temerosa de perder los escasos privilegios de los que goza, se ve obligada a lanzar un comunicado de muestra de lealtad, firmado por su secretario Julián Arranz, en el que los maestros respiran por la herida, pero hacen imponer la cautela y el sosiego a la hora de acometer el problema:

Noticiosa la nueva junta directiva de que se intenta por algunos hacer aparecer á esta corporacion como opositora de las disposiciones del gobierno, por el solo hecho de haber tratado de simplificar la enseñanza objeto de su instituto, reformando el alfabeto de nuestro idioma, y poniendo la ortografía al alcance de todos los talentos, se ve en el caso de manifestar públicamente mirando el honor del cuerpo que representa, que es de todo punto infundada semejante acriminación; que la academia respeta cual debe las disposiciones del gobierno de S. M. en todos los conceptos, y que habiendo ya consignado públicamente las razones que tenia para hacer aquella reforma en la sesión celebrada el dia 3 de octubre del año pasado, no insistirá mas sobre ella, pues satisfecha de haber cumplido con su deber, trabajando por el bien general de sus conciuda-

danos, descansa tranquila en sus buenos deseos y rectas intenciones (*Diario de Madrid*, núm. 442, 16 de enero de 1845: 1).

Como ya se advierte en Gaviño Rodríguez (2022b: 527), el apoyo real hace que la prensa pase de ser el acelerador de la transmisión de las propuestas reformistas al freno que paraliza su marcha. De ser considerada el órgano transmisor de las ideas de revolución ortográfica para los maestros, las publicaciones periódicas pasan a ser ahora su mayor azote, el arma que usa la corporación académica para dar a conocer el apoyo real y su autoridad, así como el medio de difusión del estado para garantizar el cumplimiento y ejecución de sus doctrinas. Pero los resultados de estas advertencias no fueron inmediatos. Los intentos reformistas, ahora debilitados y casi ausentes en la actividad didáctica de los maestros, dan muestra de la amargura de su rápido desengaño en otros medios, que vehiculan su propuesta en la publicación de folletos u obras que seguían siendo anunciados en las páginas de la prensa. Como muestra de esta idea, el propio *Boletín Oficial de la Provincia de Orense* (núm. 35, 22 de marzo de 1845: 4) da publicidad a la existencia de ejemplares de la nueva edición de las *Reflexiones sobre la ortografía de la lengua castellana, y método de simplificar y fijar su escritura*, publicada por Miguel de Burgos en 1806, de la cual se indica lo siguiente:

[...] se hace necesaria ahora que las opiniones y doctrinas sobre esta importante reforma han ya ganado suficiente crédito, como se patentizó en la solemne sesión celebrada en el salón del Instituto Español el 3 de octubre de 1844 por la Academia de profesores de enseñanza primaria de esta corte, en que se leyó y apoyó la excelente memoria de aquella distinguida Corporación acerca de tan plausible objeto¹⁰.

El debilitamiento de las reivindicaciones reformistas alcanza su punto álgido cuando, desde el gobierno, se lleva a cabo un conjunto de actuaciones que prácticamente anulan la actividad de las academias de profesores existentes; entre estas, se promueve la formación de una academia de profesores de Instrucción Primaria en cada capital de provincia que acaba por neutralizar el poder de la academia ya existente y los efec-

¹⁰ Este mismo anuncio, con muy leves cambios en su redacción, aparece también reproducido en otros periódicos como, por ejemplo, el *Diario de Madrid* (núm. 400, 5 de diciembre de 1844: 3).

tos negativos de su crítica sistemática. Finalmente, todo desemboca en un conflicto de intereses que lleva a la suspensión de todas las academias por medio de una Real Orden de 5 de enero de 1853 (*Colección legislativa de Instrucción Primaria*, 1856: 338)¹¹.

4. Los epígonos del reformismo ortográfico

La aprobación de la ortografía académica parecía presagiar el final de las propuestas de reformas por parte de los maestros, pero con el paso del tiempo estos rompen la barrera del miedo o prudencia en la que se habían asentado para retomar de nuevo sus propuestas. A comienzos de la década de los sesenta, surgen renovados debates y reivindicaciones por parte de nuevos actores, en los que destaca como novedad reseñable el respeto a la autoridad que la Ley de Instrucción Pública de 1857 había conferido a la Real Academia Española. En esta ocasión, son de nuevo los maestros, en el ámbito concreto de la prensa especializada, los que reavivan el debate en las publicaciones pedagógicas para escuelas y maestros, que sirven ahora de espacio público para que los partidarios de la reforma de la escritura entablen diversas polémicas ortográficas contra academicistas, en las que se visualizan los argumentos de uno y otro bando y se conforma un panorama complejo de ideologías lingüísticas en torno al asunto.

De entre todos, destaca la figura del docente Francisco Ruiz Morote, un reformista cuya voz ha estado silenciada por la historiografía lingüística hispánica, pero que es el responsable de quebrar la aparente situación de sosiego existente hasta 1860 con la valiente publicación de un artículo que reabre nuevamente la discusión públicamente, causando gran expectación y aceptación en el cuerpo de maestros. Con actitud atrevida, en su trabajo “La actual ortografía castellana es un tormento para la niñez, cuyos adelantamientos retrasa extraordinariamente”, aparecido doblemente en *El Magisterio* (núm. 7, 1860: 76-82) y *Anales de Primera Enseñanza* (núm. 14, 30 de julio de 1860: 422-428), este maes-

¹¹ Para más información a este respecto, puede acudir a J. Melcón Beltrán (1992: 135-143), quien informa más detalladamente de algunos de los acontecimientos de estos años.

tro plasma de forma nítida su denuncia, que no ha de ser considerada en el conjunto de la reforma como una mera veleidad aislada. Su texto surge en un momento difícil, sirviendo de aporte de ideas al respecto de la utilidad de reformar algunas anomalías en el uso y pronunciación de las letras. Su objetivo central es el de indicar los diferentes perjuicios que la ortografía actual tiene para los jóvenes en la enseñanza, apelando con ello al resto de profesores para que le secunden en su postura y expongan – como hace él – sus razones en diferentes instancias:

Terminaré rogando á mis comprofesores continúen por medio de artículos más lójicos esta cuestion; y dilucidada, elevemos de todas las provincias exposiciones razonadas á la Real Academia, al Gobierno de S.M.: y a aquellos que tengan proporcion de conversar con personas de posicion, hángales ver las ventajas y desventajas de una á otra ortografía, para ver si tocando estos resortes, se logra tan deseado objeto, que tanto puede influir en la mayor instruccion de la niñez de España (*Anales de Primera Enseñanza*, núm. 14, 30 de julio de 1860: 428).

Como ya advertimos en Gaviño Rodríguez (2020: 141), con Ruiz Morote se inicia una nueva etapa para las reivindicaciones de estos reformistas, que ahora buscan la complicidad y apoyo de la Real Academia Española tras los episodios vividos en torno a la fecha de 1844 con la oficialización de su doctrina. En una situación como esta, en que los maestros parten de una posición de subordinación ante una corporación erigida ahora como el órgano regulador de la lengua española y su enseñanza, la contienda con la RAE estaba condenada al fracaso. De nada servía, pues, que los maestros, de manera aislada, trataran de luchar contra este estatus que establecido. La estrategia cambia y el objetivo consiste en aglutinar voces que sirvan para ejercer presión a la propia Academia, a la que hay que convencer y persuadir de la importancia de estas reformas, haciendo uso para ello de nuevas acrobacias retóricas en las argumentaciones. El maestro Ruiz Morote conoce bien la problemática del momento y su tarea de argumentación es muy positiva y meritatoria, porque discurre entre maestros de distinto signo ideológico, de ahí que su talante dialogante a la hora de plantear sus argumentos es una de las claves del éxito de su propuesta, pues permite con mayor comodidad la adhesión a sus ideas por parte de un grupo que en estos momentos soporta mucho su participación en estos actos reivindicativos.

A partir de esta propuesta, los maestros apoyan su iniciativa y luchan contra la propaganda oficial del gobierno, dulcificándose así su hartazgo con un amplio número de textos por parte de no pocos autores, entre los que destacan Juan Fernández Barranquero, Manuel García Lozano, Rafael Martínez de Carnero, Matías Catalina, Fernando Rosa y Arroyo, Cosme Arnal, Simón López y Anguta, José del Campo, Casimiro Ramírez de la Piscina, Manuel Enriquez de Salamanca, Luis Díaz Guerra, Juan Antonio de Bartolomé, Bartolomé Tortes, Ramón Pérez Baquero, Francisco Caballero, Rosendo Sierra y Gómez, Basilio Tirado, Pedro López y Martínez, Juan Figueroa, Nicolás González Corroto, Condomines y Bosch. Todos articulan sus propuestas en el ámbito de cuatro periódicos: *El Magisterio*, *Periódico de Educación y Enseñanza*, *Anales de Primera Enseñanza*, *Boletín de Primera Enseñanza de la Provincia de Salamanca* y *La Conciliación*. *Revista de primera enseñanza*. Con sus textos, se recoge el guante reformista en un contexto ahora menos hostil, que no persigue acabar con la ortografía impuesta de manera unilateral, sino la voluntad de un talante, por lo general, dialogante con la Academia, que acompaña las propuestas de una retórica más conciliadora, con textos y propuestas que intentan rehuir de la belicidad con la que había finalizado la etapa anterior. La resistencia a la imposición de la doctrina ortográfica académica en las escuelas es ya una realidad y nuevamente todo se cuestiona; fruto de la inestabilidad política y legislativa de estos años, el texto académico encuentra más escollos de los debidos para su difusión, como bien aduce L. González Corrales (2021: 184); los debates ortográficos vuelven a formar parte de la temática de algunas revistas especializadas para maestros y poco a poco va ganando adeptos en la escena pública en general, donde se producen renovadas discusiones sobre la materia.

5. El resurgimiento de las propuestas neógrafas en el marco de los movimientos internacionales de reforma ortográfica

A finales de siglo, la destreza de la correcta escritura (acorde a las normas académicas) no solo es objetivo de la educación escolar, sino que

se instaure como un saber necesario para la vida social, hasta el punto de que su desconocimiento provoca la aparición de mofas y denuncias sociales, como se da muestra en Gaviño Rodríguez (2022c). Sorprende, por tanto, la aparición de una nueva y poderosa ola de reivindicación de la reforma ortográfica, cuyo resurgimiento supone una aparente contradicción con la consolidación de la doctrina ortográfica académica y su hegemonía institucional como órgano regulador de la lengua en España en esta época. Las claves necesarias para interpretar adecuadamente este florecimiento reformista han pasado inadvertidas en los estudios ortográficos del español, pero son palpables si uno se acerca a su estudio a través de la prensa. En los últimos años del siglo, se acrecienta el interés (no casual) de la propia sociedad española por los asuntos ortográficos, que en esta última etapa del XIX guarda estrecha relación con la aparición de los distintos movimientos internacionales sobre reforma ortográfica y el desarrollo de la fonética como disciplina científica, que inicialmente se produce más allá de nuestras fronteras, pero cuyas ideas desembarcan en España a través de estas revistas y periódicos, que actúan de hilo conductor e incentivo del nuevo interés que este asunto vuelve a despertar en nuestro país.

Por encima del dirigismo del gobierno y el control impuesto por la Academia, algunos autores (como Escriche y Mieg, Jimeno Agius, Fernando Araujo, Gómez de Baquero, etc.) privilegian de nuevo el espacio de opinión pública que les brinda la prensa para la exposición de sus ideas, ahora bajo la fortaleza que les aportan los distintos movimientos internacionales a favor del fonetismo, cuya creciente repercusión en otros países se convierte en una importante argumentación a favor de la ideología reformista española, que incluye ahora la necesaria imitación de este modelo de asociacionismo para la defensa de los intereses reformistas en la sociedad española. No todos comparten, sin embargo, un mismo pensamiento dentro de la fonografía.

Por un lado, contamos con la denominada corriente tímida o moderada, de la que formarían parte autores como Escriche y Mieg o Gómez de Baquero, que no quieren “asustar” al público y proponen la adopción de algunas reformas de detalle, pero sin la pretensión de que sean definitivas ni inmediatas, como demuestran en sus propios textos. El primero de ellos, afirma lo siguiente: “En manera alguna pretendo dar mi pro-

yecto como un tipo acabado al que hayan de someterse los partidarios de la reforma; es sólo *un proyecto más* que someto al examen y á la crítica de las personas competentes en la materia” (*Revista contemporánea*, Tomo LXXV, vol. VI, 30 de septiembre de 1889: 561-580). Por su parte, Gómez Baquero manifiesta que si se presenta “un plan de reforma perfectamente gradual, hasta llegar paulatinamente y sin violencia alguna al sistema completo [...], será mucho más fácil encontrar quienes se comprometan á ser sus apóstoles” (*Revista Contemporánea*, Tomo LXXXVI, vol. II, 30 de octubre de 1889: 183). Por el otro, encontramos esa otra tendencia, más radical, que aspira a una transformación completa de la ortografía a partir de los principios fonéticos, representada por autores como Jimeno Agius, el propio Fernando Araujo o Naverán, que incluso llegan a poner en práctica la ortografía fonética en sus escritos, pero que siguen intentando la adhesión de la Academia:

No hay razón, por lo tanto, para considerar á la Academia como un obstáculo contra la reforma de la ortografía en el sentido racional; preciso es reconocer, por el contrario, que ha hecho muchísimo para llegar á tan feliz resultado, tanto, que de haber seguido sus indicaciones é inspirándose en sus ejemplos, no nos encontraríamos tan lejos como estamos del ideal á que se aspira (*Revista Contemporánea*, Tomo LXXXI, vol. V, 15 de marzo de 1891: 474).

Quiero, pues, en primer término, aunque sin prisa ni impaciencia, que nos ganemos la adhesión de la Academia [...] Y como la causa de la fonografía es la buena, y las personas de talento é ilustradas no pueden menos de rendirse á las razones, es lo probable que llegáramos á tener la adhesión de la Academia Española, que volviendo á sus antiguas tradiciones, podría entonces tomar la dirección del movimiento reformista. (*Revista Contemporánea*, Tomo LXXXVI, vol. IV, 30 de noviembre de 1889: 418).

No faltan tampoco entre estas posturas, la visión sosegada de Unamuno, que considera que ningún extremo es bueno y aboga por la defensa pausada de reformas consensuadas que, sin romper la diferenciación social, sirvan también para preservar la unidad lingüística entre los países.

Al margen de la defensa de estos principios neógrafos, “no estamos ante un grupo cohesionado del que estos autores forman parte de manera

consciente, más allá de sus anhelos por la defensa de una misma causa y el intercambio de publicaciones que sirve de impulso y apoyo a sus ideas” (Gaviño Rodríguez, 2021b: 75). No existe una verdadera unión para la defensa de sus intereses y la ausencia de una sociedad de reforma ortográfica en España o, como lo llama Jimeno Aigus, una liga en favor de la reforma, es un lastre para ellos, situación de la que se lamentan en sus escritos Escriche y Mieg y Jimeno Aigus. A esto, habría que unir el uso interesado que muchos de estos reformistas hacen de la prensa en estos años, ya sea por una búsqueda incesante de temas con los que llenar las muchas colaboraciones que algunos de estos autores llevaba a cabo en estas publicaciones, la búsqueda de un interés comercial (la venta de sus propios libros) o bien la necesidad de su propaganda particular, convirtiendo sus discursos en el trampolín a otros espacios de participación pública, como instituciones o sociedades del país, donde estos autores encuentran el foro adecuado para su integración en la vida cultural en un momento en el que la lucha librada por los neógrafos no es comparable a la de épocas anteriores, donde existía una mayor opresión legislativa y la tensión entre los grupos estaba muy marcada.

6. Conclusiones

En contra de lo afirmado por la propia RAE (2010: 33), la archiconocida propuesta reformista lanzada en los años veinte por Juan García del Río y Andrés Bello desde Londres en su artículo “Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América” (*Biblioteca Americana*, tomo I, 1823: 50-62; *El Repertorio Americano*, tomo I, octubre de 1826: 27-41) apenas tuvo repercusión en los reformistas españoles, donde la causa del movimiento de reforma estuvo ligado casi de manera única a la causa de los maestros y sus propios antecedentes. En sus esperanzas por conseguir mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura en un país con alto índice de analfabetismo, es el gremio de los maestros el grupo que con mayor fuerza abanderó, especialmente desde la prensa, una defensa constante por introducir cambios en la escritura de nuestra lengua, con una perseverancia extendida a lo largo de décadas y décadas, a pesar incluso de los escasos cambios de actitud de

la Academia y el gobierno en relación con este asunto. Sus esperanzas de éxito siempre fueron muy escasas, si exceptuamos el fuerte empuje ejercido casi a mediados de siglo, en la que hemos denominado la época dorada de las propuestas de reforma, que desencadenó la oficialización de la ortografía académica en la escuela. Pero ni el continuo fracaso ni el efecto disuasorio de las órdenes reales dieron al traste con unas reivindicaciones que, por otro lado, adolecían en todo momento de un problema insalvable: a los reformistas apenas les une la causa común y sus propuestas se diluyen, por lo general, en un sinfín de sistemas distanciados en los que las diferencias acaban por engullir al componente que los unen. Los autores en ocasiones llevan a cabo propuestas relacionadas con reflexiones muy genéricas o poco definidas en las que, o no se postula un sistema ortográfico completo (sino reformas parciales o reflexiones en torno a la necesidad de cambios en algunas letras concretas) o bien se proponen modelos de reforma muy diferentes entre sí, hasta el punto de que puede afirmarse que hay tantas propuestas como neógrafos, por no hablar de los distintos planes de cada autor para la implantación de la reforma.

La acumulación de propuestas de reforma durante todo el siglo queda en un vano intento de los reformistas por hacer valer sus palabras ante la Academia y el gobierno en un clima social y político que, a medida que pasan los años, favorece aún menos el acuerdo. A las dificultades del enquistamiento de una lucha ideológica de décadas, se le añaden, al menos otras dos: una, la ausencia de diálogo con las instituciones que se hallan legitimadas para abanderar los cambios; otra, la percepción que de todos estos hechos tiene la propia sociedad, que no alcanza a encontrar ventajas evidentes de la propuesta más allá del ámbito especializado de la escuela. En este estado de cosas, son los propios reformistas los primeros en manifestar sus dudas sobre el funcionamiento de un proyecto de reforma en España.

No puede decirse que en el seno de la RAE no existieran dudas acerca de la conveniencia de llevar a cabo cambios profundos en la ortografía, en algunos casos mucho más radicales y arriesgados que los plasmados en el tratado de ortografía académico¹². Pero sus discusiones

¹² Son varios los casos a lo largo del siglo, de entre los cuales hay que destacar,

sobre este punto siempre son solventadas en el seno de la institución, mostrando así ante la opinión pública y los reformistas una actitud impermeable, sin cesiones de ningún tipo ni diálogo real con sus “adversarios”. Dos no conversan si uno no quiere y la Academia, aún a pesar de la heterogeneidad existente entre sus miembros, no necesita diálogo alguno para perpetuar su posición privilegiada, así que huye del enfrentamiento dialéctico y practica un mutis constante, sabedora de que no tiene nada que ganar en esta indeseada contienda. Ciertamente es que las decisiones de los hablantes al respecto de sus propias prácticas discursivas son un elemento fundamental para la configuración de la norma ortográfica de una lengua. Pero en un ámbito tan prescriptivo como este, sus propuestas chocan contra un muro de intolerancia fraguado por una doctrina – la académica – que, desde su posición de poder, sigue mostrando una hercúlea resistencia a la erosión, a pesar de la sonora repercusión de los embates. La sola voz de los reformistas, que no cuentan con el aval del gobierno ni con el de las instituciones educativas y – como se ha defendido – presentan una escasa coherencia interna en el movimiento, apenas ejerce la fuerza necesaria para hacer valer los cambios ante la sociedad. Los numerosos textos reivindicativos sobre la reforma en la prensa sirven para que parte del pueblo sea conocedor del movimiento, pero no crean en sí mismos conciencia de una necesidad social y, sin duda, son insuficientes para que el movimiento logre el más mínimo de sus propósitos. De este modo, las publicaciones aparecidas en prensa acaban convirtiéndose en el eco de un grito condenado a vivir en la memoria de esta lucha y resistencia.

Bibliografía

Colección de las leyes, decretos y declaraciones de las Cortes, y de los reales decretos, ordenes, resoluciones y reglamentos generales expedidos por los

por su arrojo y valentía, las propuestas reformistas que se conservan en el archivo de la Real Academia Española de académicos como Joaquín Juan Flores o Juan Eugenio Hartzenbusch.

- respectivos ministerios desde el 1.º de enero hasta fin de junio de 1844* 1844, Tomo XXXII, Madrid, Imprenta Nacional.
- Colección legislativa de Instrucción Primaria* 1856, Madrid, Imprenta Nacional.
- COLEGIO ACADÉMICO DE PROFESORES DE PRIMERAS LETRAS 1822, *Silabario arreglado á la pronunciacion*, Madrid, Imprenta que fue de Fuentenebro.
- D. E. O. 1823, *Nueva Ortografía y Prosodia de la lengua castellana bajo las reformas hechas en el alfabeto por el colegio de maestros de primeras letras de Madrid [...] para uso de las escuelas*, Madrid, Imprenta de Antonio Martínez.
- ESTEVE SERRANO, A. 1982, *Estudios de teoría ortográfica del español*, Murcia, Universidad de Murcia.
- GARCÍA DE LA CONCHA, V. 2014, *La Real Academia Española. Vida e historia*, Barcelona, Espasa Libros.
- GARCÍA DEL POZO, G. 1817, *Paralelo entre la ortología y la ortografía castellanas, y propuestas para su reforma*, Madrid, Imprenta de D. M. de Burgos.
- GARCÍA DEL POZO, G. 1825, *La doble ortología castellana ó correspondencia entre la pronunciacion i la escritura de este idioma*, Madrid, Imprenta de E. Aguado.
- GARCÍA FOLGADO, M.J. 2005, *La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX (1768-1815)*, Valencia, Universitat de València.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2020, “Epígonos del reformismo ortográfico en España tras la oficialización de la doctrina académica (1844-1868)”, *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 58 (1), 135-158.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2021a, “Presentación. Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa de España y América del siglo XIX”, *Boletín de Filología*, LVI, 1, 13-16.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2021b, “El resurgimiento de la neografía española y chilena de finales del siglo XIX en el marco de los movimientos internacionales de reforma ortográfica”, *Boletín de Filología*, LVI, 1, 51-77. ISSN: 0718-9303.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2022a, *La reforma ortográfica del español en la prensa española del siglo XIX*, Berlín, Peter Lang.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2022b, “La oficialización de la ortografía española académica. Historia, propuestas y debates en la prensa española de la pri-

- mera mitad del siglo XIX”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 70, 2, 499-531.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. 2022c, “Ortografía y alfabetización en la sociedad andaluza del XIX. Actitudes y opiniones sobre la lectura y la escritura en la prensa escrita”, Inés Carrasco Cantos (coord.), *El español del siglo XIX en textos impresos y manuscritos*, Granada, Editorial Comares, 35-48.
- GIL AYUSO, F. 1927, “Nuevos documentos sobre la fundación de la Real Academia Española”, *Boletín de la Real Academia Española*, LXX, 593-599.
- GONZÁLEZ CORRALES, L. 2021, “Algunas notas sobre las ortografías escolares extraacadémicas del siglo XIX (1800-1857)”, *Revista argentina de historiografía lingüística*, XIII, 2, 181-199.
- HERNANDO, V. 1834, *Compendio de gramática castellana, puesto en verso y diálogo para que con mayor facilidad le aprendan de memoria los niños que concurren á las Escuelas*, Madrid, Imprenta de D. V. Hernando.
- HERNANDO, V. 1845, *Impugnación razonada en contra del Prontuario de ortografía castellana*, Madrid, Imprenta de D. Victoriano Hernando.
- ITURZAETA, J. F. 1827, *Arte de escribir la letra bastarda española*, Madrid, Imprenta de D. Pedro Sanz.
- LUZURIAGA, L. 1916, *Documentos para la historia escolar de España*, Volumen 1, Madrid, Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, Centro de Estudios Históricos.
- MACÍAS, F. A. 1846, *¡No mas trabas ni obstáculos á la instrucción del pueblo! ¡Abajo! (entre las clases sin pretensión de eruditas) la ortografía irracional. Debate lógico, sobre las diferentes anomalias de la ortografía castellana, y sobre la conveniencia e inconveniencia de su proyectada reforma*, Bilbao, Imprenta y litografía de Delmas é hijo.
- MARTÍNEZ ALCALDE, M. J. 2010, *La fijación ortográfica del español: norma y argumento historiográfico*, Bern, Peter Lang.
- MARTÍNEZ ALCALDE, M. J. 2012, “Ortografía”, Alfonso Zamorano Aguilar (coord. y ed.), *Reflexión lingüística y lengua en la España del siglo XIX: marcos, panorama y nuevas aportaciones*, München, Lincom, 95-115.
- MELCÓN BELTRÁN, J. 1992, *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- NAVARRO, P. M. 1840, *Tratado de ortografía castellana [...] para uso de las primeras letras, i sumamente útil, por el orden con que se hallan las respuestas, para los que deseen sufrir examen, bien sea particular o público*, Madrid, Imprenta de D. José Palacios.
- Novísima recopilación de las leyes de España 1805*, Tomo IV, Libros VIII y IX.

- PUCHE LORENZO, M. A. 2019, “El *DRAE* (1817-1852) a través de la prensa española”, Azorín, Dolores; Clavería, Gloria y Jiménez Ríos, Enrique (eds.), *ELUA: El diccionario de la Academia y su tiempo: lexicografía, lengua y sociedad en la primera mitad del siglo XIX*, Anexo V, 65-88.
- QUILIS MERÍN, M. 2014, “La Academia Literaria i Zientífica de Instrucción Primaria: defensa razonada (y apasionada) de su ortografía filosófica en 1844”. María Luisa Calero *et al.* (eds.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, Münster, Nodus Publikationen, 607-616.
- QUILIS MERÍN, M. 2020, “La *Impugnación razonada contra el prontuario de ortografía castellana* (1845) de Victoriano Hernando, adalid de la *ortografía rrazional*”, M.^a J. Martínez Alcalde *et al.* (eds.), *El español y las lenguas peninsulares en su diacronía: miradas sobre una historia compartida. Estudios destinados a M.^a Teresa Echenique Elizondo*, Valencia, Tirant Humanidades/Université de Neuchâtel, 483-507.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 1844, *Prontuario de Ortografía de la lengua castellana*, Madrid, Imprenta Nacional.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA 2010, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- RUIZ BERRIO, J. 2004, “Maestros y escuelas de Madrid en el Antiguo Régimen”, *Cuadernos de Historia Moderna*, Anejos, III, 113-135.
- SÁNCHEZ ESPINOSA, G. 2020, “El librero Ángel Corradi y la distribución y venta de las obras de la Real Academia Española a mediados del siglo XVIII”, *Cuadernos de Estudios del Siglo XVIII*, 30, 743-772.
- SILVESTRE LLAMAS, M. 2021, “¿Qué nuevo podré decir sobre asunto tan escrito y mal traído?”. El discurso apologético del castellano en la prensa española del último cuarto del siglo XIX, *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 15, 5-24.
- SUÁREZ Y QUINZÁ, S. 1825, *Tratado sucinto de la ortología y ortografía castellana, escrito para la instrucción de los niños de su escuela*, Valencia, Benito Monfort.
- VILLA, L. 2013, “The officialization of Spanish in mid-nineteenth-century Spain: the Academy’s authority”, J. del Valle (ed.), *A political History of Spanish. The Making of a Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 93-105.
- ZUDAIRE, R. y V. MUNIÁIN 1842, *Tratado de pronunciación i ortografía castellana puestos en forma de diálogo para uso de las Escuelas de Instrucción Primaria*, Pamplona, Imprenta de Francisco Erasu

La didattica dell'italiano all'estero fra le politiche linguistiche europee e nordamericane

Barbara Turchetta

Università degli studi di Bergamo
barbara.turchetta@unibg.it

1. Politiche del multiculturalismo e lingue

La lingua dapprima estranea e progressivamente familiare per un apprendente che ne affronti il percorso di apprendimento contiene in sé l'insieme di conoscenze e rappresentazioni del mondo, attraverso le quali il suo nuovo parlante si arricchirà di nuove prospettive, di nuove esperienze, di nuove strategie di comunicazione. Qualunque sia la motivazione per un apprendente a frequentare un'aula e a cogliere tutti gli aspetti più peculiari delle strutture della nuova lingua, della visione del mondo dei suoi parlanti, la sua scelta lo spinge verso un patto formativo con il docente, sua guida e filtro del nuovo percorso conoscitivo.

La comunicazione interculturale si alimenta di tutte le informazioni utili a comprendere le prospettive culturali, le abitudini sociali, le modalità di relazione con il mondo che sono indissolubilmente legate alla società o alle società che la nuova lingua parlano. Chiunque si trovi dunque a sedere in un'aula per apprendere una nuova lingua sarà inevitabilmente colto dall'esigenza di conoscere una nuova cultura. Ciò rientra nelle aspettative dei discenti ma anche in quelle dei docenti in un costante scambio, in un'esplorazione comune utile a comprendere somiglianze e differenze nelle lingue, nelle culture, nelle società. Le scelte metodologiche del docente, l'indirizzo verso la progressiva conoscenza di una lingua e una cultura, l'approccio alla conoscenza nella sua guida,

sono dirimenti nel contribuire a costruire nel discente una valutazione sulla lingua e sulla cultura che sono suo oggetto di apprendimento. La didattica dell'italiano all'estero viene spesso indicata come strumento privilegiato di trasmissione culturale e di promozione della lingua, della cultura, della società italiana, anche in una prospettiva storica. I dati recenti sul crollo dell'uso dell'italiano all'estero nei contesti formali ed informali lasciano però intravedere una discrepanza sempre più significativa tra i propositi di promozione della lingua e l'effettivo impatto delle politiche educative e linguistiche per l'italiano all'estero, che ogni anno perde anche un significativo numero di studenti universitari nei dipartimenti di italianistica ed in quelli in cui la lingua e cultura italiane sono rappresentate con singoli insegnamenti. A tale proposito, il dato che emerge da una indagine condotta negli Stati Uniti (Looney e Lusin 2018, 13), mostra con chiarezza come l'italiano abbia avuto una significativa diminuzione nel numero di iscritti ai corsi universitari americani pari al 20,1% in meno, in un confronto tra i dati raccolti nel 2016 e quelli raccolti nel 2013, con una percentuale di studenti che completano il percorso di studi nella lingua pari a 1 su 10 iscritti.

Al fine di comprendere l'incisività delle misure politiche in diversi Paesi oggetto di promozione linguistica e culturale dell'Italia, spesso caratterizzati da un elevato multiculturalismo e multilinguismo, sarà utile porre attenzione sulle conseguenze positive o negative che esse comportano per la coesione sociale.

Il forte ancoraggio a sentimenti nazionalisti che permeano ancora oggi in misura incisiva le politiche culturali di diffusione della lingua italiana all'estero verrà in questo breve contributo preso in considerazione per comprendere quali siano le origini di tali atteggiamenti e quali siano state e sono ancora oggi le dirette conseguenze di una promozione linguistica fortemente orientata verso una considerazione univoca del modello letterario dell'italiano, per la effettiva promozione e diffusione della lingua al di fuori della penisola italiana. L'analisi di alcuni dati contenuti in recenti ricerche sull'uso dell'italiano all'estero verrà considerata in una correlazione con la mancata incisività delle politiche di promozione della lingua sui processi di conservazione e trasmissione intergenerazionale dell'italiano, presso i nuclei familiari di origine ita-

liana integrati in tante società del mondo in cui la migrazione italiana sia stata particolarmente consistente.

Una riflessione sulle realtà sociali e le politiche linguistiche dei Paesi meta di flussi migratori significativi e provenienti dall'Italia come nel caso del Canada, sarà utile per operare un confronto sulle modalità di relazione con i patrimoni linguistici immigrati in una società nordamericana in cui queste eredità sono considerate parte di un patrimonio nazionale, giuridicamente riconosciuto e valorizzato nei servizi al cittadino.

Al fine di riflettere sulle potenzialità di innovazione delle pratiche didattiche per l'italiano all'estero e delle politiche educative per la diffusione della lingua al di fuori dei confini italiani sarà infine utile operare qualche considerazione sui nuovi modelli di riferimento, che da un punto di vista educativo e culturale possono rappresentare il punto di partenza per nuove e più efficaci misure di tutela e promozione dei patrimoni linguistici e culturali italiani.

2. Le politiche culturali dell'Italia unita: lingua e cultura italiane all'estero

In una condizione culturale e sociale di elevatissima frammentazione quale è quella dell'Italia a pochi anni dalla raggiunta unità politica alla fine del XIX secolo, il secondo governo Crispi porta avanti tra il 1889 e il 1891 importanti riforme sociali e culturali per il Paese. Il mondo della politica del neo Stato italiano si interroga in quegli anni sulla necessità di elevare il tasso di alfabetizzazione della popolazione, ancora caratterizzata in larga maggioranza da individui con gravi difficoltà di intercomprensione legate all'analfabetismo, al mancato contatto con cittadini di altre aree regionali, allo svantaggio economico e sociale, al degrado generale nel quale si trovano a vivere moltissime persone di un'Italia ancora largamente caratterizzata da una vocazione rurale, contadina, povera.

Le esigenze della politica di rappresentare una nazione unita con un riferimento forte a simboli tipici dell'unità nazionale, fra i quali primeggiano una cultura e una lingua unificatrice che è sostanzialmente quella

letteraria, sono anche alla base delle misure politiche adottate in materia di relazione linguistica e culturale con l'estero. Per tale motivo, l'otto dicembre 1889 viene promulgata la prima legge sulle scuole italiane all'estero. Dal testo emergono alcuni rilevanti punti che saranno i tratti salienti della politica di promozione linguistica e culturale dell'Italia all'estero per numerosi anni e che trovano ancora oggi una loro centralità, nelle politiche di diffusione della lingua e cultura italiana all'estero in età contemporanea (Salveti, 2001). Nelle premesse utili a contestualizzare le misure politiche adottate in materia di relazioni culturali con il resto del mondo, emerge nel testo della legge la chiara immagine di uno Stato forte, di una politica culturale estera di potenza, di una emigrazione come fattore di forza della nazione. Ciò motiva in quel momento storico l'esigenza di gestire scuole italiane all'estero come "focolari di educazione nazionale e di sentimento patrio". Il documento programmatico e normativo viene preso a riferimento per una effettiva promozione culturale, portando all'istituzione di poli educativi all'estero, che abbiano da un lato l'obiettivo di fungere da centri di riferimento per i milioni di italiani che in quegli anni varcavano gli oceani alla ricerca di una nuova vita e dall'altro, di dare testimonianza di una volontà unificatrice, legando virtualmente alla madre Patria i connazionali espatriati.

Proprio al fine di rinsaldare il sentimento unificatore di una nazione ancora giovane, era stata varata nel 1877 la legge per l'obbligo scolastico in Italia, i cui benefici si sarebbero visti nei decenni successivi; già nel 1901 gli analfabeti in Italia erano scesi al 32,6%, abbattendo la percentuale di persone non scolarizzate che all'indomani dell'unità d'Italia si aggirava intorno al 90%. Ancora prima delle misure introdotte da Crispi e proprio nell'intento di costituire centri educativi nazionali all'estero, erano sorte alcune grandi scuole italiane in particolare nell'area mediterranea, dove più forte si ravvisava l'esigenza di rappresentare il sentimento patrio, l'unità nazionale, la forza di uno Stato che aveva, come gli altri Stati europei, mire di natura coloniale. È del 1862 la nascita della scuola italiana ad Alessandria d'Egitto, seguita nel 1863 da quelle di Tunisi e Costantinopoli, nel 1864 dalle scuole a Smirne e Samo, nel 1865 dalla scuola di Atene e nel 1868 da quella di Salonicco. Già in quegli anni si distinguono scuole pubbliche istituite dunque dallo Stato e diret-

tamente controllate da esso, rispetto alle scuole private sussidiate, ma tenute a dare secondo quanto la legge Crispi riporta “un’educazione liberale e strettamente italiana”; questo lo spirito che muove in quegli anni la nascita di centinaia di scuole italiane gestite dalle tante forme di associazionismo italiano migrato che costellano i Paesi del Sud America.

Agli inizi del secolo successivo, in una fase storica in cui l’avvento del colonialismo europeo è nel suo pieno vigore, nel 1910 con la legge 19 dicembre n. 867, viene fondato l’ispettorato generale delle scuole coloniali. I dati del Ministero della Pubblica Istruzione, per quello stesso anno, forniscono i numeri della presenza educativa italiana all’estero: 15.000 alunni, 98 scuole, 7000 italiani e 8000 stranieri frequentanti le aule. Va in questo contesto ricordato il fondamentale sostegno della società Dante Alighieri, fondata nel 1890, con lo scopo precipuo di diffondere l’italianità all’estero e di sostenere culturalmente e linguisticamente tutte quelle forme di associazionismo e assistenzialismo di origine italiana che stavano prendendo sempre più forma nei territori oggetto di arrivo della migrazione italiana. Nel 1928 viene creata la Direzione Generale degli italiani all’estero presso il Ministero degli Affari Esteri; va ricordato che a partire da quel momento la Direzione non verrà mai modificata nella sua definizione e nella sua struttura, operando ancora oggi a favore dell’assistenza e della tutela dei cittadini italiani residenti all’estero.

Riprendendo la riflessione che riguarda gli esiti delle misure normative dedicate alla politica linguistica e culturale dell’Italia all’estero, già dalle loro origini, si configurano con chiarezza secondo un preciso atteggiamento, che possiamo riassumere in tre principali punti: 1) una visione monolingue della didattica della lingua che dall’Italia si irradia verso l’estero; 2) l’assenza di una considerazione del plurilinguismo diffuso già in Italia e particolarmente vivo nella caratterizzazione regionale delle diversità dialettali e di minoranza; 3) la distanza da considerazioni di compresenza dell’italiano con tante altre lingue nei tessuti sociolinguistici dei diversi Paesi di destinazione. L’approccio monolingue nella promozione della lingua e cultura italiana all’estero caratterizza ancora oggi l’azione istituzionale italiana; nel corso dell’indagine condotta da De Mauro e collaboratori nell’anno 2000 (De Mauro e Vedovelli, 2003) si registrava ancora all’inizio del ventunesimo secolo una forte distanza

tra le politiche di diffusione dell'italiano all'estero, sia presso organi istituzionali come è il caso delle scuole italiane all'estero, delle cattedre di italiano presso università estere, degli istituti italiani di cultura, e le effettive condizioni di plurilinguismo diffuso presso la popolazione di origine italiana o ancora cittadina italiana residente nei Paesi esteri. I cittadini italiani e gli stranieri di origine italiana che vivono in realtà socioculturali in altri Paesi del mondo, caratterizzati dalla presenza di altre lingue ufficiali e nazionali, assumono atteggiamenti e comportamenti linguistici in cui l'italiano è slittato in secondo piano nei loro repertori e rappresenta soltanto il frammento di una memoria migrata, che è eredità della famiglia ma non più competenza dei parlanti che vi appartengono.

Gli Istituti Italiani di Cultura fondati con il Regio decreto del 12 febbraio 1940 (n.470), insieme alla legge n.153 del 1971, varata a sostegno dell'italianità all'estero, rappresentano il nucleo concettuale sul quale si fonda la nuova costituzione o riforma degli Istituti Italiani di Cultura, condotta attraverso la legge 22 dicembre 1990 (n.401) e il decreto ministeriale 27 aprile 1995 (n. 392). In quest'ultimo, all'articolo 8 comma d) si legge: "gli Istituti Italiani di Cultura sostengono iniziative per lo sviluppo culturale delle comunità italiane all'estero, per favorire sia la loro integrazione nel Paese ospitante che il rapporto culturale con la patria di origine". Sia nelle scelte terminologiche di definizione del Paese di riferimento ('la patria di origine'), sia la distanza evidenziata dall'indicazione di un 'Paese ospitante', denotano con chiarezza la volontà politica italiana di considerare come italiani anche coloro che appartengono a generazioni successive quella effettivamente migrata, spesso anch'essa cittadina da molti decenni del Paese di arrivo. A tale proposito, va considerato che tali cittadini del mondo appartengono in realtà ad altre società di cui sono parte integrante.

3. I corsi di lingua e cultura italiana all'estero nell'età contemporanea

Con la legge n.153 del 1971 e in riferimento al Regio decreto del 12 febbraio 1940, dedicato alle norme legislative sulle scuole italiane al-

l'estero, il governo italiano intende promuovere ed attuare all'estero iniziative scolastiche, di assistenza e formazione, a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti migrati. Il principio motore di tali atti normativi è ancora oggi alla base delle politiche linguistiche e culturali dell'Italia all'estero in materia educativa: si tratta sostanzialmente di una esigenza di natura assistenziale per coloro che, trovandosi temporaneamente all'estero per motivi di lavoro, si trovino nelle condizioni di dover educare e formare linguisticamente e culturalmente i propri figli secondo quelli che sono i principi educativi dell'Italia ed in relazione all'italiano come lingua curricolare, al fine di consentire da parte loro e della loro discendenza un rientro nel Paese di origine. Secondo questa volontà politica, che per così dire parrebbe voler ricostruire virtualmente una nuova Italia all'estero, l'educazione scolastica italiana all'estero consentirebbe di replicare stili di vita, abitudini, servizi, socialità, modelli culturali di riferimento tipicamente italiani, per preservarne la trasmissione in chi è oramai distante dall'Italia. Risulta significativo a tale proposito, quanto espresso dall'articolo due della legge n.153 (anno 1971), in cui si ricorda come: " i lavoratori italiani ed i loro congiunti possono fruire all'estero di tutte le provvidenze scolastiche ed integrative della scuola previste e, per quanto possibile, analoghe a quelle contemplate dalla legislazione vigente in Italia, anche per quanto riguarda refezioni scolastiche, borse di studio, trasporti e pre-scuola, inter scuola e dopo scuola".

La promozione della lingua e della cultura italiana e all'estero viene oggi condotta attraverso canali istituzionali italiani, enti di natura giuridica italiana, fondazioni, associazioni caratterizzate dall'essere registrate nei diversi Paesi in cui esse sorgono e plasmate dalle forme di associazionismo del Paese ospitante. Sempre più spesso il modello monolingue delle pratiche educative previste dall'Italia è stato sostituito da modelli educativi bilingui e trilingui, caso quest'ultimo di alcune scuole come la "Pietro della Valle" di Teheran, in cui le lingue contemplate oggi oltre all'italiano sono il persiano e l'inglese.

Per quanto riguarda le sezioni di lingua italiana presso scuole italiane all'estero, le scuole italiane all'estero, gli Istituti Italiani di Cultura, i Comitati della società Dante Alighieri è evidente come la promozione della lingua e della cultura italiana venga ancora condotta rappresentando le due entità come fortemente separate. Ci soffermeremo in questo

luogo un po' più a lungo su ciò che viene definito è interpretato come 'cultura italiana' da riconoscere e promuovere all'estero, secondo quelle che sono le volontà delle istituzioni e degli enti italiani che se ne occupano. Va ancora ricordato che per la legge n.153 del 1971 i corsi di lingua e cultura italiana costituiscono un'appendice ad attività curriculari altre e sono una forma assistenziale per apprendenti in difficoltà, perché all'estero; l'idea di fondo è dunque che vi sia uno svantaggio formativo ed educativo di base da parte dei figli degli italiani emigrati all'estero, svantaggio che è necessario colmare per andare a sostenere ogni forma di programmazione futura della vita degli allievi, proiettata verso un rientro in Italia. Ciò, dunque comporta un'esigenza precisa che viene anche normata dalla medesima legge e che riguarda il mantenimento linguistico dei figli degli emigranti per un riconoscimento scolastico pieno del loro percorso di studi al di fuori della madrepatria, in un progetto di vita che contempli il rientro nella madre patria.

In riferimento alla cultura italiana ci preme ricordare che i modelli simbolici a sostegno della cultura italiana, oltre che promossi dagli organi istituzionali preposti alla promozione della cultura italiana all'estero, vengono anche confermati da una ideologia portante della educazione alla cultura 'alta', che si ritrova nella manualistica prodotta per la didattica della lingua e della cultura italiana a stranieri. Siamo di fronte così ad una operazione, per così dire chirurgica ed estremamente sofisticata, attraverso la quale si ritagliano frammenti di cultura italiana che sono considerati simbolicamente e qualitativamente rilevanti per la promozione dell'immagine dell'Italia all'estero; tale selezione viene operata ad esempio su monumenti, su episodi storici, su fasi storico-artistiche, che vengono considerati culturalmente rilevanti e delimitano uno spazio culturale e geografico sul quale si costruisce l'immaginario collettivo all'estero. Sappiamo bene però che tale selezione non è in alcun modo esaustiva e rappresentativa della ricchezza della cultura italiana, dei paesaggi storici e naturalistici, dei beni monumentali e museali del nostro Paese, ma contribuisce piuttosto ad uno stereotipo cristallizzato dell'Italia. Emergono quindi in questa opera chirurgica, i tratti culturali della italianità iconica: il Rinascimento, l'antica Roma, la musica operistica e quella che viene da Castellani definita (Castellani 2011) la "santissima trinità pedagogica": arte, cucina, musica. Uno straniero che

si trovi dunque a frequentare una classe di lingua e cultura italiana all'estero sarà portato a credere che l'Italia sia per così dire puntellata da alcuni, pochi, monumenti culturali: il Colosseo, il ponte di Rialto, la Torre di Pisa, il Duomo di Milano, l'arena di Verona, il Duomo di Firenze. L'Italia diviene in tal modo uno spazio geografico in cui collocare le tappe monumentali considerate culturalmente rappresentative, perché già individuate nel percorso formativo all'estero. La straordinaria ricchezza monumentale, storico-artistica, musicale, culturale in senso ampio dei nostri territori viene così drammaticamente sminuita e ridotta a pochi elementi promossi. Analogamente a questo processo di selezione delle tipologie culturali, assistiamo costantemente ad una selezione ed esaltazione di certe varietà linguistiche dell'italiano, che assurgono a modello di riferimento unico per la didattica della lingua all'estero e si stagliano brillando come astri dell'universo conosciuto altrui, generando opacità e oscurità nel panorama vero della straordinaria e ricca variazione della lingua e dei dialetti italiani, che sono nel loro insieme il patrimonio linguistico del nostro Paese.

4. I docenti di lingua e cultura italiana all'estero: la visione italiana

In una condizione di promozione linguistica e culturale dell'Italia all'estero quale quella delineata, seppur brevemente nei paragrafi precedenti, è opportuno riflettere sulle condizioni dell'attività di promozione e di formazione linguistica da parte dei docenti italiani selezionati in contesto italiano per essere protagonisti della missione educativa all'estero.

La figura del docente italiano da inviare alle scuole italiane all'estero viene normata e descritta nel decreto interministeriale del Ministero Affari Esteri e Cooperazione Internazionale e Ministero Università e Istruzione n. 634 del 2 ottobre 2018, intitolato "Requisiti culturali e professionali dei dirigenti scolastici e dei docenti del personale amministrativo da inviare all'estero". In particolare, l'articolo tre di detto decreto recita: "I requisiti culturali richiesti al personale docente da destinare all'estero sono: l'aver una conoscenza di almeno una lingua

straniera di livello non inferiore al B2 del quadro comune europeo di riferimento; l'aver partecipato ad attività formative organizzate da soggetti accreditati ai ministeri su tematiche afferenti all'intercultura e alla internazionalizzazione". Ancora, nel medesimo articolo si ricordano i requisiti professionali richiesti al personale docente da inviare all'estero ovvero: di essere assunto con contratto a tempo indeterminato per la scuola italiana; di non essere stato restituito ai ruoli metropolitani durante un precedente periodo all'estero; di non essere ricorsi a provvedimenti disciplinari superiori alla censura e non aver ottenuto la riabilitazione. Alla luce di quanto appena sopra ricordato, è significativo verificare come tale provvedimento normativo tenga conto unicamente della verifica di quei requisiti professionali che siano già utili per la professione di docente in Italia, senza contemplare una valutazione delle effettive capacità della persona, chiamata ad insegnare all'estero, nel sapersi relazionare con lingue, culture, società che nei diversi paesi del mondo in cui le scuole italiane sono inserite, possono risultare significativamente distanti dalla realtà italiana di provenienza. Inoltre, per quanto riguarda le competenze linguistiche, viene richiesto un livello intermedio di una lingua straniera, soglia di conoscenza per nulla efficace nella comunicazione, in particolare se concepita all'interno di un contesto scolastico in cui gli allievi verosimilmente sono parlanti di almeno due lingue: l'italiano che viene scelto come curricolare o eventualmente come lingua insegnata; la lingua ufficiale del Paese in cui la scuola italiana si trova.

Alcune indagini conoscitive volte alla valutazione delle capacità didattiche degli insegnanti impegnati all'estero, hanno fatto emergere con chiarezza un quadro per nulla rassicurante delle loro effettive capacità, delle loro conoscenze metodologiche, delle loro abilità comunicative. In una indagine curata da Cinganotto e Turchetta (Cinganotto e Turchetta 2020), era stato somministrato un questionario ad un campione di docenti italiani all'estero, al quale avevano risposto 290 persone collocate nei diversi continenti. In relazione alle loro autovalutazioni, sulle loro effettive capacità nella didattica dell'italiano lingua seconda, una domanda che specificamente recitava "come definiresti le tue competenze nella didattica dell'italiano lingua seconda?" le risposte ottenute vedevano una maggioranza di loro rispondere per un livello mediamente alto

ma non eccellente. Alla figura uno (Fig. 1.) è visibile il grafico estratto dai dati ottenuti, in cui si legge con chiarezza come soltanto il 32,1% dei rispondenti abbia dichiarato delle ottime capacità nella didattica dell'italiano.

Il dato traduce una chiara e consapevole debolezza di coloro che sono chiamati all'estero ad insegnare l'italiano come lingua seconda, proprio in quelle metodologie didattiche che sarebbero il fulcro essenziale intorno al quale il loro mandato ruota.

5. Approcci diversi al plurilinguismo: effetti delle politiche linguistiche

Nel considerare i diversi approcci al plurilinguismo risulta utile un confronto fra diverse realtà continentali, tenendo in considerazione il fatto che contingenze politiche, storiche, esiti sociali di eventuali dominazioni, rappresentano il nucleo intorno al quale ruotano le diverse interpretazioni del rapporto tra unità politica, unità linguistica e culturale. Il continente africano nella sua storia di relazione coloniale con l'Europa rappresenta un elemento di confronto importante, in relazione alle politiche linguistiche italiane che abbiamo nei paragrafi precedenti descritto e che si iscrivono nel piano strategico di colonizzazione dell'Africa nella seconda metà dell'800, secondo i principi del nazionalismo europeo e italiano. Per l'Italia post-unitaria, in particolare nelle sue politiche coloniali di controllo del territorio sia nel contesto nord-africano che nell'Africa nera, risulta rilevante diffondere la lingua e la cultura italiane come principio e motore di civiltà. L'Europa del periodo coloniale è protagonista di una politica che, almeno nelle intenzioni, si mostrava particolarmente pervasiva; gli Stati coloniali europei perseguivano l'obiettivo di un controllo totale del territorio che veniva amministrato e tenuto sotto controllo da una intensa azione educativa nella lingua europea per le generazioni di coloni che si avvicendavano nei territori controllati. In una prospettiva di questa natura, diffondere la propria lingua rappresentava un canale attraverso il quale poter rappresentare la superiorità culturale dello Stato coloniale, addestrando nel contempo alla disciplina militare le truppe coloniali e alle pratiche amministrative gli autoctoni selezionati.

nati, per contribuire alla gestione del territorio (Turchetta 2005). Le lingue coloniali vengono riprese e scelte dagli Stati indipendenti africani, successivamente alla fine del secondo conflitto mondiale, senza che questa decisione comporti uno slittamento delle lingue autoctone al di fuori dei repertori dei parlanti. La mancata attribuzione di particolari valori di prestigio per le lingue europee ha garantito così nel tempo il consolidamento dei valori culturali veicolati dalle lingue africane che godono in molti Paesi del riconoscimento formale come lingue nazionali (Turchetta 2008).

Osservando le politiche linguistiche dell'Unione Europea, dei Paesi nordamericani, e dell'Africa, è possibile individuare sostanziali differenze che derivano soprattutto dalla storia politica e sociale dei tre diversi continenti.

Come già ricordato, la progressiva colonizzazione dell'Africa da parte degli Stati europei a cavallo tra il diciannovesimo e il ventesimo secolo portò ad un controllo del territorio che venne reso possibile anche da una penetrante penetrazione linguistica delle lingue ufficiali dell'amministrazione coloniale europea; le medesime furono in gran parte oggetto di scelta per i nascenti Paesi indipendenti che nel corso del '900 intesero individuare nella lingue europee di retaggio coloniale il canale di comunicazione privilegiato per le loro future relazioni politiche ed economiche con il resto del mondo. Il diffuso multilinguismo che caratterizza le società africane colloca dunque le lingue ufficiali europee in un'alta diversità linguistica, nella quale le lingue europee entrano nei repertori dei parlanti in diversa misura e secondo quello che è il grado di scolarizzazione di ciascun individuo. Altre lingue di maggior uso ed in alcuni casi di maggior prestigio, come nel caso del kiswahili in Tanzania, vengono riconosciute come lingue nazionali e si aggiungono a lingue veicolari e a lingue materne. La ricchezza linguistica si risolve dunque in una percezione non necessariamente valutativa delle diverse lingue da parte delle società africane, che risulta anche emergere all'interno delle normative nazionali in materia di riconoscimenti dei diritti linguistici. Le lingue di rilevanza nazionale vengono dallo Stato tutelate; ciò spinge un parlante africano caratterizzato da un repertorio plurilingue, a non attribuire giudizi negativi o positivi particolari alle diverse lingue di sua competenza. Le differenze di un parlante appartenente ad

una società africana rispetto a parlanti di altre società che intendiamo in questo contesto mettere a confronto, sono rappresentate sostanzialmente da strategie conversazionali e scelte linguistiche che rispondono ad una diversa distribuzione dei contesti d'uso, dello spazio di repertorio variabile per ciascuna lingua e delle valutazioni positive o negative che i parlanti medesimi operano nei confronti di certi usi linguistici. Guardando alla condizione dell'Unione Europea va innanzitutto osservato come sia nei documenti ufficiali degli Organi europei che in quelli del Consiglio d'Europa si insista sulla necessità di un plurilinguismo diffuso, limitato alla diffusione delle lingue europee o di tradizione europea, come nel caso delle lingue di minoranza presenti in diversi paesi dell'unione. Nel promuovere politiche linguistiche per la valorizzazione delle lingue seconde l'Unione Europea intende tale diffusione unicamente orientata verso le lingue dell'Unione medesima. Come diretta conseguenza di questo atteggiamento di forte attenzione nei confronti delle lingue europee in materia di plurilinguismo da incentivare, le migliaia di lingue non europee presenti attualmente in Europa occidentale, grazie ai consistenti flussi migratori che a partire dal secondo periodo post-bellico hanno visto l'Europa occidentale sempre più come meta migratoria, non sono ufficialmente riconosciute. Nei documenti di lavoro delle istituzioni preposte all'istruzione si fa cenno alle lingue immigrate, come a volerle distinguere dalle lingue autoctone sulle quali si pone l'attenzione. Notevolmente diverso è invece l'atteggiamento politico nei confronti delle lingue anche di origine immigrata, nei due Paesi nordamericani, gli Stati Uniti e il Canada, che hanno vissuto una storia di forte migrazione già a partire dalla fine del diciannovesimo secolo e fondano la rappresentazione della loro identità socioculturale sul multiculturalismo. Ciò comporta nelle politiche linguistiche dei due Paesi un'attenzione a distinguere le lingue ufficiali dalle lingue patrimonio comune, anche definite *Heritage Languages* (Seals e Shah 2018), includendo in esse sia le lingue migrate di più antica o recente migrazione, sia le lingue delle *First Nations* parlate dalle comunità autoctone d'America. La presenza delle *Heritage Languages* (HL) nei due Paesi viene rafforzata da iniziative che riguardano i servizi al cittadino e che rivestono un ruolo di fondamentale importanza per la promozione delle lingue stesse (Fishman 1999). Nello specifico le HL sono presenti sia nei programmi

delle diverse municipalità per la promozione delle lingue e delle culture presenti nel tessuto sociale, offrendo attività culturali e corsi di lingua dedicati ad esse di libera fruizione, sia attraverso politiche educative che nel mondo della scuola introducono l'insegnamento delle HL di maggiore rappresentatività, favorendo lo sviluppo cognitivo degli allievi che vivono una condizione di bilingui (Hornberger e Wang 2008, Polinsky 2018). Un confronto veloce tra quanto adesso brevemente descritto e la realtà italiana, nella quale la classe plurilingue non viene di fatto istituzionalizzata e dunque non viene riconosciuta formalmente nei processi educativi, ci fa comprendere con chiarezza quanto distanti siano le due politiche linguistiche a confronto tra Nord America ed Europa ed in particolare in Italia. Le distanze negli atteggiamenti politici motivano l'effetto completamente diverso sulla rappresentatività o non rappresentatività delle differenze linguistiche e culturali presenti sul territorio ma non riconosciute dallo Stato. Soffermandoci nuovamente sul concetto di lingua patrimonio comune o *Heritage Language*, nella accezione nordamericana sarà utile riflettere su quello che il concetto stesso di patrimonio linguistico può significare in una ideologia quale quella europea nella quale l'unità nazionale si fonda sostanzialmente sul riferimento ad un'unica lingua nazionale.

In Nord America tutte le lingue compresenti sul territorio sono parte della nazione e vengono politicamente riconosciute. Esse sono patrimoni comuni e collettivi e non patrimoni individuali; come simbolo e strumento di identità le lingue hanno così pari diritto di venire considerate.

Volgendo ancora una volta lo sguardo al contesto europeo, risulta evidente l'esito delle politiche europee sul mancato riconoscimento delle lingue immigrate: nel caso dell'Europa una lingua è patrimonio del singolo parlante e di una piccola comunità alla quale egli appartiene; in tal senso quindi, una lingua è orientata verso un patrimonio linguistico e culturale con una valenza simbolica e locale e questo dunque spiega con chiarezza il motivo per il quale i dialetti, le varietà substandard, le lingue di minoranza sono anch'esse concepite come patrimoni a caratterizzazione regionale o locale, venendo interpretati da parte dei loro stessi parlanti in questo modo. Nel caso del Nord America invece, tutte le lingue rappresentate nel contesto nazionale sono parte di un patrimonio culturale collettivo. Ciò significa dunque che un cittadino statunitense, un cit-

tadino canadese, non percepisce l'isolamento e la esclusività di lingue di minoranza parlate da pochi parlanti, come appartenenti simbolicamente a delle micro-nazioni, ma tende a considerarli invece parte di un patrimonio collettivo comune.

Tornando ad un confronto tra le politiche linguistiche del Nord America e quelle dell'Unione Europea va ancora osservato come quest'ultima si concentri soprattutto su delle modalità di indirizzo piuttosto che su atteggiamenti di natura prescrittiva; guardando al Trattato dell'Unione Europea, si considera il multilinguismo un elemento importante della competitività europea. Tale obiettivo è anche centrale nella politica linguistica dell'Unione che configura la competenza plurilingue come una esigenza di ciascun cittadino europeo, che possa avere padronanza di almeno due lingue oltre alla propria. guardando proprio al Trattato dell'Unione Europea, in particolare all'articolo 165, 2 si ricorda come l'Unione Europea intenda la propria azione come volta a tutelare “[...] la dimensione europea dell'istruzione segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri”.

Tenendo ancora in considerazione quelle che sono le politiche di indirizzo dell'Unione Europea per la promozione del plurilinguismo nelle lingue europee ufficiali dell'Unione è interessante osservare come negli ultimi 20 anni la promozione del plurilinguismo così inteso sia stata ingente, pur non comportando particolari benefici. Negli studi di settore proposti nel sito ufficiale del Parlamento europeo si legge come soltanto un quarto dei cittadini europei parli oggi due lingue straniere e come in relazione a questo, la percentuale sia rimasta pressoché costante dal 2001 al 2018. Ancora nei medesimi documenti si legge come la grande maggioranza dei cittadini europei raggiunga soltanto un grado intermedio di abilità nelle lingue seconde e come soltanto il 7% dei cittadini europei dichiarati di parlare ad un livello eccellente l'inglese (Directorate General for Internal Policies, 2016).

Nonostante i massicci investimenti sull'educazione linguistica in inglese, dunque, non si prevede una efficace diffusione del bilinguismo nel prossimo futuro; l'inglese non è certamente una abilità di base nella comunicazione europea. Tenendo in considerazione sia le statistiche di cui abbiamo appena parlato sia i dati che riguardano le politiche di indirizzo dell'Unione Europea, è verosimile credere che allo stato attuale

nel contesto dell'Unione non vi siano ancora politiche efficaci di formazione linguistica nelle lingue delle società di accoglienza, non essendovene neanche nei Paesi di appartenenza, prima ancora dell'arrivo dei cittadini in mobilità; ciò a dire che la tanta auspicata e praticata mobilità europea che si legge con chiarezza nelle politiche di indirizzo dell'Unione e che si risolve in un flusso costante in mobilità di cittadini europei e non europei da un Paese europeo all'altro, non sono elementi sufficienti a lasciar sperare in una maggiore diffusione delle capacità di espressione linguistica diversa da quella delle lingue ufficiali e nazionali. Va ancora ricordato a tale proposito, che il costo globale delle attività di traduzione e interpretariato presso gli organi dell'Unione Europea raggiunge circa un miliardo di euro all'anno: le politiche sul plurilinguismo quindi non danno segnali efficaci neanche nei contesti lavorativi che sono all'interno degli organi dell'Unione in cui le rappresentanze politiche dei diversi Paesi e l'amministrazione degli Organi dell'Unione continuano costantemente a fare riferimento al servizio di traduzione e di interpretariato, cosa che traduce inevitabilmente una scarsa capacità di espressione linguistica in lingue diverse dalle proprie.

Diversamente da quanto visto nel caso dell'Unione Europea, le politiche linguistiche dei Paesi del Nord America sono fortemente orientate verso il sostegno, la conservazione e la trasmissione delle lingue compresenti. È interessante notare come tali politiche si risolvano in una spinta propulsoria verso i cittadini ad apprendere più lingue diverse dalle proprie di competenza; da un punto di vista politico i benefici di queste pratiche educative che sono rivolte all'insieme della popolazione e hanno come obiettivo quello di incentivare lo studio delle lingue di recente immigrazione, riguardano il contrasto alla eventuale insicurezza sociale. La possibilità di comunicare nelle lingue degli altri e di comprenderne visioni, opinioni e atteggiamenti diminuisce il rischio legato al disagio della mancata integrazione e alla crescita di movimenti di dissidenza; a livello politico l'idea generale è fortemente orientata verso la diffusione di tutte le lingue compresenti e da poter far acquisire ai cittadini, perché questo può facilitare l'informazione, la circolazione delle idee, la capacità dei singoli cittadini di comprendere altri cittadini con i quali condividono lo stesso tessuto sociale. Politiche di così ampia diffusione delle lingue comportano inevitabilmente un importante investi-

mento di denaro: la *US National Security Language Initiative* del *Bureau of Education and Cultural Affairs* del Dipartimento di Stato americano investe circa ogni anno un miliardo e 200 milioni di dollari per le sole attività educative di promozione delle tante lingue compresenti. A partire dall'anno 2006 il Dipartimento di Stato persegue infatti l'obiettivo di far crescere in misura significativa il numero degli americani che siano in grado di comunicare in lingue diverse dalle proprie, apprendendo in particolare lingue come l'arabo, il cinese, il russo, il farsi e altre lingue di più recente arrivo, per poter formare i cittadini americani ad ogni livello di istruzione dall'età prescolare fino all'università. Questo tipo di atteggiamento ci fa con chiarezza comprendere quanto diverse siano le società e quanto diverse siano le politiche governative dei diversi Paesi in materia di plurilinguismo, in materia di educazione plurilingue, in materia di apprendimento di lingue diverse dalla propria.

6. Diffusione dell'italiano, un caso di studio: il Canada

Una ricerca internazionale condotta negli anni 2015-2018 dalle Università di Siena Stranieri, Perugia Stranieri, IUL di Firenze, in collaborazione con l'Università di Toronto, ha reso possibile la raccolta di numerosi dati relativi alla vitalità delle diverse varietà di italiano e dei dialetti italiani migrati in Canada. L'indagine ha anche consentito di investigare sulla relazione tra conservazione e trasmissione linguistica intergenerazionale e promozione dell'italiano attraverso le pratiche educative diffuse sia con i corsi di italiano presso istituzioni scolastiche italiane e canadesi in Ontario, sia attraverso le azioni di promozione linguistica e culturale delle rappresentanze diplomatiche italiane. Nel volume dedicato allo spazio linguistico dell'italiano globale, guardando al caso dell'Ontario (Turchetta e Vedovelli 2018), sono contenuti numerosi dati di particolare rilevanza ai fini di un'analisi di quella che è la correlazione tra promozione della lingua e cultura italiana all'estero, pratiche educative in contesti plurilingui, metodologie didattiche, dinamiche di conservazione e trasmissione delle lingue migrate.

Nell'analisi dei dati dedicati alle dinamiche di trasmissione intergenerazionale, è stata condotta un'indagine volta a comprendere quale

fosse la dinamica di comunicazione tra generazioni di origine italiana ed in particolare tra la generazione più anziana e quella più giovane (Di Salvo e Turchetta in Turchetta e Vedovelli 2018). Proprio la comunicazione tra nonni e nipoti, infatti, è generalmente utile a comprendere strategie e dinamiche di conservazione di una lingua delle origini in contesto migrato. Nell'individuare tale comportamento linguistico per fasce di età è stato possibile verificare come la fascia di età dei nipoti compresa tra i 18 e i 25 anni sia quella nella quale avviene la svolta nelle scelte linguistiche, mentre nella fascia anagrafica precedente dei nipoti il comportamento linguistico dei nonni vada verso la lingua delle origini e dunque l'italiano o il dialetto. Nel caso della fase generazionale successiva, le scelte linguistiche dei nonni con i nipoti e viceversa vanno verso l'uso del solo inglese. Ciò significa dunque che nella fase della vita nella quale il giovane adulto comincia a costruire un proprio reticolo sociale indipendente da quello della famiglia delle origini, il suo comportamento linguistico andrà più verso scelte di natura sociale generale piuttosto che verso scelte comunicative che siano dirette verso le eredità linguistiche di famiglia. Questa scelta spinge così il giovane adulto a non conservare la lingua delle origini, neanche quando si rivolge ai propri nonni. Non va dimenticato che le lingue ufficiali sono quelle della comunicazione al di fuori del contesto familiare; come osservato nel corso dell'indagine, anche la generazione più anziana ed effettivamente emigrata verso il Canada, avendo vissuto più a lungo in Canada che in Italia, assume ormai un comportamento linguistico quasi totalmente orientato verso l'inglese.

Come già osservato, a livello di politica linguistica, il governo canadese persegue una politica volta a valorizzare le tante eredità linguistiche canadesi nelle quali vengono incluse anche le lingue patrimonio migrato. L'investimento per tali politiche raggiunge circa i 50 miliardi di dollari canadesi ogni anno per attività promozionali relative alle diverse realtà linguistiche e culturali del Canada con l'organizzazione di festival, la pubblicazione di numerosi prodotti editoriali, la produzione cinematografica. Il Canada riconosce giuridicamente diverse lingue non dominanti considerate patrimonio culturale della nazione: fra di esse vi sono 11 lingue di migrazione storica, fra cui l'italiano, 120 lingue di migrazione recente, 60 lingue delle *First Nations* ovvero delle comunità indigene d'America, che vengono tutelate sia nella loro lingua sia nella loro

cultura e territorialità (Duff e Duandan, 2009). Un progetto così articolato ed ambizioso di protezione e valorizzazione delle tante differenze comporta anche l'esigenza da parte dello Stato di computare e quindi di verificare in termini numerici qual è l'impatto e l'effetto che tali politiche hanno sulla conservazione e trasmissione delle diverse lingue. Ciò si traduce quindi in una esigenza da parte dell'ufficio statistico nazionale di conteggiare le lingue e verificare nei censimenti che ogni cinque anni il Paese rivolge alla popolazione, quale sia il livello di conservazione e trasmissione delle tante lingue in famiglia come nel lavoro.

Il dato interessante che ci riguarda è rappresentato dalla dichiarazione che alcuni cittadini canadesi o stranieri residenti in Canada danno sull'uso dell'italiano in famiglia; in questo caso il dato è significativo per comprendere quale livello affettivo sia legato alla conservazione e alla trasmissione dell'italiano, essendo il contesto familiare uno dei domini dove l'affettività è più alta nelle scelte delle lingue. Già il censimento del 2016 registrava un calo della lingua italiana pari a circa il 6,9% rispetto al censimento del 2011 nell'uso della lingua in famiglia. Guardando ai dati più recenti dell'ultimo censimento risalente al maggio 2021, in riferimento alla municipalità di Toronto, la più popolosa fra le città canadesi e la più interessata in senso storico da flussi migratori italiani, è possibile osservare come l'uso dell'italiano dichiarato da parte degli intervistati sia ancora notevolmente calato rispetto al censimento del 2016. Si registra infatti un risultato che riguarda un calo nell'uso dell'italiano in famiglia (Figura 2.) pari al 22,4% in meno di cittadini canadesi o stranieri residenti che hanno dichiarato di aver perso uso dell'italiano come lingua di comunicazione quotidiana e familiare.

I benefici delle politiche canadesi di promozione delle tante lingue si ravvisano guardando a lingue diverse dall'italiano; alcune fra esse sono cresciute in termini percentuali come nel caso della lingua spagnola e della lingua portoghese che sono verosimilmente lingue di ampia diffusione e non a caratterizzazione etnica come il bengali o il vietnamita. La politica canadese evidentemente collide e non collima con quelle che sono le politiche linguistiche di diffusione dell'italiano all'estero. Il contrasto più forte è probabilmente dato da una dissonanza che sempre più emerge con chiarezza nell'osservazione diretta sui territori in cui l'ita-

liano all'estero viene ancora parlato e viene anche valorizzato attraverso le politiche linguistiche di diffusione dell'italiano all'estero. Risulta stridente la netta divisione e distanza che si registra tra la rappresentazione dell'italofonia, della dialettologia e della italianità da parte di coloro che vivono permanentemente all'estero e si rappresentano come italoamericani o oriundi italiani, e la realtà istituzionale e formale che dall'Italia propone un modello di lingua e di cultura italiane con le quali questa prima realtà invece non trova alcun tipo di sintonia.

Volendo ancora riflettere sulle sostanziali differenze tra le politiche linguistiche e educative del Nord America rispetto al contesto europeo, potremmo sottolineare come la conservazione del cambiamento di simboli unificatori e identificatori di gruppi rappresentino uno strumento identitario che viene concepito e valorizzato come nazionale e collettivo, attraverso la condivisione, la trasmissione e la fruizione di tali simboli. Il Canada rappresenta queste identità come nazionali, seppur numericamente ridotte rispetto alla globalità della popolazione residente; nel caso del Canada siamo certamente di fronte ad una società di tipo multiculturale inclusiva e pluralista. La vocazione inclusiva è dunque rappresentata dall'esigenza di far percepire a ciascun cittadino la propria appartenenza alla nazione come atto di volontà individuale, di accettazione di regole e contratti sociali, di stile di vita e di pensiero che appartengono ad un'intera nazione seppur rappresentati diversamente con l'uso di diverse lingue. La conservazione di modelli culturali di riferimento che sono patrimonio collettivo ma sono anche identificatori delle differenze, rappresenta un fondamento alla base dello *ius soli*, quel principio giuridico che prevede l'appartenenza ad una cittadinanza secondo quella che è la propria nascita e quindi l'appartenenza ad un territorio, indipendentemente da una relazione genetica familiare. La rivendicazione difensiva delle differenze, attitudine che storicamente trova le sue origini nella storia delle società nordamericane, viene bilanciata dalla tendenza inclusiva dello Stato-nazione. In Canada le differenze culturali e linguistiche sono politicamente dichiarate e socialmente considerate come un valore e non come una debolezza della società.

7. Pratiche sostenibili in una politica educativa per l'italiano lingua seconda all'estero

Il confronto fra diverse società in relazione all'esito che le diverse politiche linguistiche e culturali di promozione delle tante lingue e culture hanno sulle società stesse, ci ha fornito l'occasione per riflettere su come le politiche di promozione della lingua e cultura italiana all'estero abbiano radici antiche, pur essendo ancora fortemente ancorate a valori simbolici di tipo nazionale, notevolmente distanti dalle politiche linguistiche dei Paesi nei quali l'italiano viene oggi riconosciuto nelle sue varietà internazionali come nel caso dell'italiano in Nord America come *Heritage Language*.

Le politiche educative espressamente dedicate all'opera di diffusione dell'italiano all'estero, sia attraverso le reti istituzionali di promozione della lingua che attraverso reti pubbliche e private di altra natura e a caratterizzazione internazionale, risultano ancora poco orientate verso una efficacia educativa ed un modello didattico che possa effettivamente valorizzare la lingua italiana contemporanea, le espressioni culturali che hanno origine nel nostro Paese e che sempre più spesso si intersecano indissolubilmente con flussi e modelli culturali internazionali. La comunicazione fra cittadini è sempre più interessata da mobilità e da modalità di incontro fra lingue e culture.

Perché sia possibile individuare pratiche educative sostenibili per una politica di promozione della lingua e cultura italiana all'estero, in cui la società italiana possa effettivamente rappresentarsi, sarà utile e necessario rivolgere l'attenzione di politici, educatori, comunicatori, verso modelli di riferimento e pratiche educative orientati verso la realtà contemporanea. In particolare, si ritiene necessario al fine di favorire l'accesso dei discendenti all'informazione sulla realtà sociale, politica e culturale italiana in una dimensione internazionale, spingere la tradizione linguistica e culturale e le metodologie della loro didattica verso la contemporaneità. Le espressioni culturali attuali in Italia, così come le tante espressioni linguistiche che in esse sono veicolate, sono frutto indissolubile di una tradizione storica plurima e rappresentata dalle tante differenze territoriali, profondamente radicate nel nostro Paese che vanno valorizzate come tali, per poterne al meglio cogliere il valore e l'essenza.

Per promuovere la lingua e la cultura italiana all'estero sarà così importante generare una curiosità intellettuale verso le tante manifestazioni culturali tipiche della poliedricità del concetto stesso di cultura, contrastando la tradizionale correlazione tra italiano lingua di cultura e altre lingue. Nessuna lingua è priva di una storia e nella sua contemporaneità esprime e rappresenta valori culturali. Qualunque lingua rappresenta uno strumento la cui proprietà intrinseca è quella di favorire l'incontro e la comunicazione, contribuendo a generare prodotti culturali. La contrapposizione ideologica tra lingue di cultura e lingue di minore cultura va dunque abbandonata; si tratta di un percorso inevitabile e utile a tutelare oltretutto a promuovere in misura efficace la nostra lingua all'estero.

Riferimenti

- CASTELLANI M. C. 2011, "I corsi di lingua e cultura italiana: i diversi contesti di formazione dei docenti", in M. Vedovelli (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, 175-192.
- CINGANOTTO L., TURCHETTA B. 2020, "La formazione dei docenti di italiano L2 all'estero: risultati di un'indagine internazionale", *Italiano Lingua Due*, 12, 2, 2020, 20-37.
- DE MAURO T., VEDOVELLI M. 2003, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- DI SALVO M., TURCHETTA B. 2018, "Analisi dei dati quantitativi", in B. Turchetta e M. Vedovelli 2018, 121-170.
- Directorate General for Internal Policies, 2016, *Research for Cult Committee – European Strategy for Multilingualism: benefits and costs*, Policy Department, Structural and Cohesion Policies, Bruxelles.
- DUFF P., DUANDAN L. 2009, *Indigenous, Minority and Heritage Language Education in Canada: Policies, Contexts, and Issues*, "Canadian Modern Language Review", 66, 1, 1-8.
- FISHMAN, J. 1999, "Three centuries of heritage language education in the United States", *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, Eds. JK Peyton, S. McGinnis, and DA Ranard. McHenry, IL & Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- HORNBERGER N.H., WANG S.C. 2008, "Who are our heritage languages learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United

- States”, in D.M. Brinton, O.Kagan, S. Bauckus (a cura di), *Heritage Languages Education: a New Field Emerging*, Routledge, New York, 3-38.
- LOONEY D., LUSIN N. 2018, *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education*, Modern Language Association of America, Web publication NY.
- OCCHIPINTI E. (a cura di) 2008, *New Approaches to Teaching Italian Language and Culture: Case studies from an International Perspective*, Cambridge Scholar Publishing, UK.
- POLINSKY, M. 2018, *Heritage Languages and their speakers*. Cambridge University Press.
- SALVETTI p., 2001, “Le scuole italiane all'estero”, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana, arrivi*, Roma, Donzelli, 535-567.
- SEALS C., SHAH S. 2018, *Heritage Language policies around the world*, Routledge, London.
- TURCHETTA B. 2005, *Il mondo in italiano. Varietà e usi internazionali della lingua*, Laterza, Bari.
- TURCHETTA B. 2008, “Le lingue in Africa Nera”, in E. Banfi – N. Grandi *Le lingue del mondo*, Roma, Carocci, 489-553.
- TURCHETTA B., VEDOVELLI M. (a cura di, 2018), *Lo spazio linguistico dell'italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa.

RELAZIONI

Glottodidattica trans-modale/mediale dell'inglese, inclusività e sostenibilità - considerazioni

Lucia Abbamonte

Università degli Studi di Napoli Parthenope

RIASSUNTO: Il progressivo evolversi delle politiche linguistiche europee in direzione del plurilinguismo, della comunicazione interculturale e dell'inclusività si rispecchia nei temi contemporanei della glottodidattica, disciplina che ha recentemente guadagnato terreno in misura notevole anche in settori scientifico-disciplinari in cui non era tradizionalmente centrale, quali Lingua e Traduzione Inglese, evolvendosi in più direzioni e ambiti di interesse socioculturale e politico. L'enfasi non è più sulla centralità degli standard britannico e statunitense dell'inglese, bensì sulla sua funzionalità come lingua internazionale/culturale in contesti comunicativi che includono comunicazione tecnico-scientifica, negoziazioni commerciali, turismo e trasmissione dell'heritage, diritto (extra-)europeo, sport, ecc., e i numerosi linguaggi settoriali. Le dimensioni multimodali e multimediali della didattica contemporanea hanno sensibilmente ampliato le possibilità di espansione.

PAROLE CHIAVE: plurilinguismo, glottodidattica, eco-sostenibilità, interculturalità, multimodalità/medialità

ABSTRACT The progressive evolution of European language policies toward multilingualism, intercultural communication and inclusivity is reflected in the contemporary themes of language teaching, especially ELT. This discipline that has recently gained considerable ground even in scientific-disciplinary fields where it was not traditionally central, such as English Language and Translation, and has evolved in multiple directions and areas of socio-cultural and political interest. The emphasis is no longer on the centrality of Standard British English or General American Standard, but rather on the functionality of English as an international/cultural language in communicative contexts that include technical/scientific communication, business negotiations, tourism and heritage transmission,

(extra-) European law, sports, etc., and the numerous sectorial languages. The multimodal and multimedia dimensions of contemporary ELT have significantly expanded its scope.

KEYWORDS: multilingualism, language teaching, eco-sustainability, interculturality, multimodality/media

1. Diritti umani e sostenibilità nell'insegnamento dell'inglese

Insegnare lingue non è mai un'operazione asettica, come dimostra l'interesse contemporaneo all'empowering delle giovani generazioni, attraverso la fruizione di una pluralità di media, nell'ambito dell'*Human Rights Discourse*, in relazione anche ai temi della protezione dell'ambiente nei suoi aspetti legali e istituzionali. A tal fine l'Unione Europea e il Consiglio d'Europa hanno progettato materiali informativi per ridurre il gap di conoscenze fra esperti e non esperti, come il *Compass – Manual for Human Rights Education with Young People* (2002, 2020), periodicamente aggiornato – che include una molteplicità di risorse didattiche e consente un approfondimento sulle strategie discorsive, a livello multi-modale/mediale (Zollo 2018). È un utile insieme di risorse (*tips for facilitator, ideas for action, hand outs, role-playing, teachers' corner*) per discutere e argomentare in inglese temi che variano dalla cittadinanza e il lavoro, alle questioni razziali, di genere e 'hate speech', al terrorismo, religione, memoria ecc., facilitando così un insegnamento linguistico orientato al coinvolgimento proattivo dei discenti¹³. È qui opportuno riflettere sul fatto che in tali ambiti l'inglese è fruito come L2 funzionale alla comunicazione interculturale, senza enfasi sulla tipicità britannica della lingua, e che i materiali fruibili per usi glottodidattici sono più copiosi per l'inglese rispetto alle altre lingue europee.

In linea con la crescente attenzione ai temi della sostenibilità ambientale, e grazie all'attività dell'*International Ecological Association*, coordinata da Arran Stibbe, si sta diffondendo la scelta di insegnare anche ecolinguistica nei corsi di lingua a livello universitario e non,

¹³ Disponibile a: <https://www.coe.int/en/web/compass/home> [9/11/2022]

nell'ambito degli ESP o del *Content Based Instruction* (Sun 2021, Wang 2019). Principale finalità dell'ecolinguistica è esplorare il ruolo della lingua nelle interazioni umane, situate nell'ambiente fisico, in relazione agli atteggiamenti nei confronti delle altre specie. Grande importanza si attribuisce alle narrative, come illustrato in *Language, Ecology and the Stories We Live By* (2015) di Stibbe, e al ricorso a materiali didattici ben contestualizzati negli ambienti geo-socio-culturali di riferimento.

Fra i possibili esempi di implementazione linguistica nelle classi di EFL in contesto extra-europeo, si segnala qui un esperimento condotto in una scuola media di Selat, in Indonesia, (Luardini, Sujiyani 2018) volto a valutare la capacità dei giovani studenti di trascrivere una storia locale tramandata oralmente (dopo averla ascoltata e rispondendo a domande dei docenti), e la ricetta di una zuppa fatta con ingredienti naturali locali. Gli obiettivi di apprendimento includono l'apprezzamento dell'opportunità di apprendere operativamente una lingua internazionale come l'inglese, e sviluppare comportamenti responsabili nella vita quotidiana. Significativa l'attenzione allo *story-telling* (ST) che richiede un insieme di abilità cognitivamente complesse e soggette a forte variazione socio-culturale e ha acquisito crescente importanza nel processo di acquisizione/apprendimento della L2. La trascrizione della storia locale summenzionata, *Fish without Scales*, nella versione ad opera dei ricercatori, costituisce un esempio di tale variabilità:

Fish without Scales

This story was happened in Henda District, a small district along the Kahayan River side in the southern of Palangka Raya City. Once upon a time, a colony of worms attacked the district. The first time, they attacked plants. The plants ran out. Then the worms began attacking the animals, such as chickens and pigs. After that, the worms began to attack human beings. In this situation, a man climbed up a tree which grew up at the side of a river. The tree was bended down right to the water of the river. Suddenly, this man heard a voice from under the water. It said, "Jump to the water. I guarantee that the worms cannot reach you." The man looked at the people who were attacked by the worms. Finally, he jumped into the river. The worms still followed the man to the river. When the worms reached the water, all the fish without scales, such as catfish, lais, and baung, fish, came and eat the worms. All the people followed the man jumping to the river and the worms went back to the

land. Then, the fish said to the people, “Do not go far from the river and live here. If the worms come back, I promise to help you. But, what can you do for me?” Then, the people decided to live near the river. They also promised not to eat the fish without scales. (Luardini, Sujiyani 2018:379)

Qui e altrove il dibattito sull'inglese come lingua egemonica non sembra interessare: l'inglese funziona come lingua veicolare di contenuti fortemente geo-localizzati, e lo standard britannico non sembra una priorità - l'obiettivo è piuttosto quello di utilizzare l'inglese anche per esprimere l'*heritage locale*. La una capacità di comunicazione internazionale, obiettivo esplicito nei programmi scolastici, sembra quindi evolversi per aree di contiguità, partendo dalle abilità di verbalizzare in inglese contenuti che fanno parte dell'identità geo-storica dei discendenti.

2. Story-telling e multimodalità/medialità

Si sostiene che attraverso la narrazione di sé, mutuata dalle storie dell'altro, i bambini comincino a costruirsi come soggetti multilingue, migliorando il loro rapporto con la lingua straniera, evitando, ad esempio, che il peso economico dell'inglese come lingua delle possibilità riduca le opportunità di scoperta ed espressione del sé (Masoni 2018). Utilizzando 'picture books' diretti ai bambini di madre lingua inglese (ad esempio, *First Experiences Books; Maisy Grows a Garden, Maisy Goes to London; Going to the Hospital*), gli insegnanti di inglese come L2 possono trasmettere agli allievi sia il lessico utile, sia gli spunti narrativi per descrivere, pragmaticamente, il qui e ora (Masoni 2018). Lo ST deve quindi rivestire un ruolo essenziale nella formazione degli insegnanti della scuola primaria, che vengono addestrati sia ad analizzare favole per bambini, per poi comporre favole sul proprio vissuto, in modo da abituarsi a modalità di insegnamento più creative (Masoni 2019 a), sia a usare i *picture books* per bambini, adoperandone il linguaggio nell'interazione quotidiana in classe, ad esempio:

“I wonder who that can be” (The Tiger Who Came to Tea): used when someone knocks at the classroom door”;

“I hear a hiss in the leaves ahead” (The Gruffalo), which was turned into “I hear a hiss in the classroom”, when a child is whispering or chatting; “Quick as the wind” (The Gruffalo) was used by many to ask children to wrap up an activity, or to give permission to go to the toilet (“yes, you can, but quick as the wind”) (Masoni 2019 b: 133).

Si creano così una serie di opportunità per utilizzare in maniera autenticamente comunicativa il lessico acquisito dai testi, creando una sorta di continuità fra il testo e la quotidianità della classe.

Praticare lo ST anche livello transmodale (recitazione, canto, danza, disegno) facilita nella scuola primaria l’acquisizione delle literacies nella L2, anche per rifugiati e migranti (Zollo 2019).

L’idea comune a molti approcci appare essere una pratica linguistica inclusiva e cooperativa, basata sull’‘appropriazione’ del racconto da parte dei discenti che, usando la L2 in prima persona, si costruiscono così gradualmente una soggettività multilingue.

Se consideriamo la dimensione mediatica, che nell’epoca (post-) Covid è ormai ineludibile nella maggioranza dei contesti condivisi, le potenzialità (didattiche) dello ST si amplificano anche nella dimensione multi-modale/mediatale. Come aveva anticipato Pireddu (2018), attraverso lo ST digitale si accrescerebbero le capacità di trasmettere il capitale socio-estetico-simbolico dell’*heritage*, rivelando anche il profondo valore affettivo della narrazione, in forma scritta, attraverso *blogs*, *web pages*, *social networks*, etc.

3. L’enfasi sulla dimensione digitale

Difficile quindi sopravvalutare la fruibilità delle risorse didattiche online, sempre meglio finalizzate a precisi scopi e certificabili, come, ad esempio, il progetto sulla comunicazione in contesti di multilinguistici in relazione alle imprese (CMC_E), (www.cmce-project.it), volto a sviluppare negli studenti universitari abilità linguistiche professionali in sei lingue europee, attraverso un approccio CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). I moduli comprendono attività per condurre interviste di lavoro, risolvere questioni amministrative, sviluppare rapporti di affari e strategie per promuovere una compagnia, e familiarizzare

con tecnologie eco-sostenibili. Le aspettative progettuali sono anche promuovere un *lifelong learning* di qualità e creare un network multilinguistico in un ambiente sensibile alle diversità culturali, in sintonia con le politiche europee.

L'efficacia di tale website è stata valutata su un campione di studenti di economia dell'Università della Calabria (Argondizzo, Sasso 2015). Anche il Portfolio Europeo delle Lingue (ELP) è stato oggetto di approfondimenti nel centro linguistico di ateneo dell'Università della Calabria – dato il crescente interesse in Europa per la sua implementazione – con un focus sulle strategie di apprendimento messe in atto da studenti di aree di studio diverse nell'interazione con le risorse dell'ELP, e sulla centralità dell'auto-valutazione e dell'apprendimento autonomo (Argondizzo, Sasso 2016). Nell'accertare la validità pedagogica dell'ELP, si volevano nel contempo individuare le difficoltà incontrate dagli studenti che ne fruivano, in relazione ad un gruppo di controllo, la valenza degli interventi di supporto tecnologici, attraverso la piattaforma Dokeos, e il ruolo degli Instructors (Argondizzo, Malizia, Sasso 2015). Dei 66 partecipanti all'indagine finale, il 95% ha dichiarato di aver familiarizzato con lo strumento autovalutativo ELP durante i tre mesi di sperimentazione. Nel 71% dei casi i partecipanti hanno dichiarato che la sperimentazione li ha condotti ad avere maggiore consapevolezza dell'autovalutazione.

Un notevole progresso, in attesa del 'metaverso', si individua nella piattaforma EU-MADE4LL: *European Multimodal and Digital Education for Language Learning*, che integra 'digital literacy' interculturali e l'apprendimento dell'inglese per la comunicazione internazionale. È frutto di un progetto europeo (Sindoni, Petroni, Adami, Rocca, Maier, Marenzi, Moschini) partito nel 2017, e implementa un syllabus transnazionale, alcuni workshops per l'applicazione pratica delle abilità menzionate, e un Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacy (CFRIDiL). Il focus è sulla necessità di addestrare studenti e lavoratori alla comunicazione digitale e multimodale, implementando così un'alfabetizzazione di qualità contemporanea.

Anche la dimensione dell'insegnamento per gli studenti con bisogni speciali (che richiede altro tipo di approfondimento) si è notevolmente

modificata attraverso la varietà di risorse e programmi digitali e di *total physical response*, adesso disponibili e in rapida evoluzione.

4. Plurilinguismo e aspetti socio-cognitivi

Crescente è l'interesse per le implicazioni cognitive della didattica in contesti di apprendimento linguistico multiplo, con attenzione agli aspetti della percezione e descrizione del movimento nello spazio, o alla configurazione temporale degli eventi. Di rilievo, ad esempio, una ricerca di Irsara (*Pictures Meet Words: Learners of English Describing Motion Situations*, 2017), in scuole e università che riconoscevano 3 lingue ufficiali (in provincia di Bolzano), su come parlanti italiani, ladini, tedeschi descrivano con verbi diversi, in inglese, le stesse figure che rappresentano situazioni di movimento. In sintesi, è risultato che i discendenti di madre lingua italiana e ladina più raramente evocano immagini mentali di arrampicamento rispetto ai discendenti di madre lingua tedesca. Il background teorico della ricerca, che ha richiesto una certa misura di interdisciplinarietà, si basa sui modelli di lessicalizzazione degli eventi di moto di Talmy (2000) e l'ipotesi *Thinking for Speaking* di Slobin (1996) che costituiscono i principi guida dell'analisi comparativa (Irsara 2016). Emerge quindi la necessità di una formazione cross-culturale per gli insegnanti di scuola primaria in contesti di plurilinguismo, insieme all'acquisizione di competenze necessarie per usare supporti didattici multi-modalità (Irsara 2017), ed elicitare narrative, partendo da *'picture stores'* (Irsara 2016).

5. Considerazioni finali

La glottodidattica, in particolare dell'inglese, sta assumendo rilievo crescente fra gli studiosi del settore scientifico-disciplinare Lingua e Traduzione Inglese, con una varietà di aree di interesse. La ricerca in tale ambito ha quasi sempre un'impostazione proattiva. Si parte cioè dall'osservazione di situazioni didattiche in essere e si progettano modalità di intervento e di formazione degli insegnanti sempre più mirate. Oppure,

a partire da esigenze già individuate, si costruiscono piattaforme per la formazione e (auto)certificazione, e se ne valuta l'impatto. Le aree di interesse e intervento variano dal potenziamento delle *skills* e conoscenze utili nei contesti di lavoro – con attenzione alle esigenze dell'impresa, al perseguimento di obiettivi di ampio raggio e di interesse socio-politico, quali i diritti umani, e più specificamente l'educazione alla cittadinanza europea – al multilinguismo/multiculturalità, alla preservazione e trasmissione dell'*heritage*, alla sostenibilità ambientale espressa attraverso la prospettiva dell'ecolinguistica, ai temi dell'inclusione dei migranti e degli studenti con bisogni speciali.

Gli approcci già noti (*strategies, situations, competence, notions, functions, skills, teaching modules, story telling, pictures, ecc.*) sono stati in buona misura potenziati dalle risorse digitali e mediatiche in costante espansione, per esempio attraverso l'uso di piattaforme dedicate, specie nei centri linguistici di Ateneo. Processo che ha subito un'accelerazione a causa della pandemia del 2020, con la necessità di implementare la didattica a distanza.

Allo stesso tempo, tuttavia, il proliferare dei nuovi media e canali dedicati offre una pluralità di modalità elettive di auto-apprendimento, dai numerosissimi siti per la grammatica e le quattro abilità, ai video TikTok e le Apps (es. Babbel), alle serie televisive rivisitate in chiave didattica (*Learn Medical English with Grey's Anatomy, ecc.*), ai news media (*BBC learning English*). Questo 'mediascape' sfugge in parte alla dimensione didattica scolastica e universitaria, e la sfida sembra essere quella di utilizzarne le risorse in maniera funzionale ad un'acquisizione/apprendimento linguistico sistematico e graduale, soprattutto in attesa delle annunciate potenzialità del metaverso e dell'impatto dell'intelligenza artificiale nell'elaborazione di testi o svolgimento di compiti che rientravano prevalentemente nel dominio dell'operare umano.

Bibliografía

ARGONDISSO C.; SASSO M. I. 2016, "The ELP through time: Background motivation, growing experience, current beliefs", *CercleS* 6 (2), 377–395.

- ARGONDISSO C.; SASSO M. I. 2015, “Promoting Plurilingualism and Intercultural Communication in European Enterprises and Academic Contexts; a *European Winner* Project. Rende, Università della Calabria - pubblicazioni CLA, 165-190.
- ARGONDISSO C.; SASSO M. I.; MALIZIA G. 2015, “Il Portfolio Europeo delle Lingue: case studies in un centro linguistico di ateneo”, in P. Balboni (ed.), *I territori dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. Novara, De Agostini -UTET, np.
- HAMPEL R. 2006, “Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment”, *ReCALL*, 18(1), 105-121.
- IRSARA M. 2017, “Promoting Cross-linguistic Awareness: English motion events in a multilingual teaching model”, *Lingue Linguaggi* 23, 121-132.
- IRSARA M. 2017, “Pictures Meet Words: Learners of English Describing Motion Situations”, in *Proceedings of the International and Interdisciplinary Conference IMMAGINI*, Brixen, Italy, 27–28 November 2017, 1, 928.
- IRSARA M. 2016, “Space in English learner-narratives: a comparative approach, *RILA*, 31-52.
- LUARDINI M.A.; SUJIYANI E. 2018, “Introducing Ecolinguistics in EFL Classroom”, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 262, 375-382.
- MASONI L. 2019 a, “Fairy Tales as Metaphorical Reflective Narratives in EFL Teacher Training”, *ESP Across Cultures*, 16, 101 – 118.
- MASONI L. 2019 b, “From EFL classroom language to classroom lexicon: Importing formulaic story language into teacher talk”, *Glottodidactica*, Vol. XLVI/2, 123-141.
- MASONI L. 2018, “Dalla narrazione personale alla conoscenza dell’Altro: l’inglese LS come mezzo di costruzione di una soggettività multilingue nella scuola primaria”, *LEND. Lingua e Nuova Didattica*, 8-17.
- PIREDDU S. 2018. “‘Talking Pictures’: Digital Storytelling and Performance in Heritage Communication”, *Textus* 2, pp. 145-163.
- SLOBIN D.I. 1996, “From ‘thought and language’ to ‘thinking for speaking’”, in S.C., Gumperz, Levinson, S.C., (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 70–96.
- STIBBE A. 2015, *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*, Londra, Routledge.
- SUN X. 2021, “Ecological Linguistics—a New Research Perspective on College English Teaching”, *Advances in Vocational and Technical Education*, 3: 28-31

- TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics*; MIT Press: Cambridge, MA, USA, 2000; Volume 2.
- WANG L. 2019, “Research on English Classroom Teaching from the Perspective of Ecological Linguistics”, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 286, 153-156.
- ZOLLO, S. A. 2018, “Human Rights Discourse and the Environment. Empowering Young Generations through Old and New Media”, *Anglistica AION*, vol 22, 205-220.
- ZOLLO, S. A. 2019, “Experimenting transmodal storytelling in EFL classrooms to enhance Literacy”, *International Journal of Language Studies*, vol. 13, 4, 87-104.

Quale lingua, quante lingue?

Note a margine di centocinquant'anni di grammaticografia italiana del serbo-croato

Marco Biasio

Università di Modena e Reggio Emilia / Università degli Studi di Trento

RIASSUNTO: Il contributo prende in esame un corpus eterogeneo di ausili didattici in italiano per lo studio del serbo-croato come L2 (grammatiche normative, corsi di lingua, manuali di conversazione), pubblicati nel corso degli ultimi centocinquant'anni, con l'obiettivo di analizzare le strategie argomentative impiegate dai singoli autori per motivare denominazione e status sociolinguistico della lingua (o delle lingue) trattata. I risultati preliminari confermano che l'etichetta convenzionale di "serbo-croato", particolarmente aversata dalla retorica dei nazionalismi post-jugoslavi, sia in realtà la più rispettosa del rapporto paritario intrattenuto, su scala sovranazionale, dalle singole varianti dialettali.

PAROLE CHIAVE: serbo-croato, lingua policentrica, purismo, grammaticografia italiana, neostandard

ABSTRACT: This article carries out a preliminary survey of a selected corpus of teaching aids (a.o., normative grammars, language courses, and phrasebooks) for the study of Serbo-Croatian as a second language, written by Italian scholars over the last 150 years. The paper aims at detecting the most recurrent argumentative strategies used by authors to substantiate the choice of a particular name for the language(s) addressed in their textbooks. Preliminary findings seem to be showing that the conventional label of "Serbo-Croatian", very much despised (and deceptively so) by the ruling nationalist rhetoric of post-Jugoslav republics, is the only phrasing that consistently makes room for the pluralistic relationship entertained, on a sovranational level, by single dialectal variants.

KEYWORDS: Serbo-Croatian, pluricentric language, linguistic purism, Italian grammaticography, neostandard

1. Introduzione

Giunto a coronamento di un percorso di decostruzione del mitologema del purismo linguistico come arma ideologica dei nazionalismi balcanici contemporanei, processo idealmente inaugurato da una provocatoria monografia della linguista croata Snježana Kordić (Kordić 2010), nel 2017 il progetto transnazionale *Lingue e nazionalismi (Jezici i nacionalizmi)* ha prodotto come sintesi dei propri lavori la cosiddetta *Dichiarazione sulla lingua comune (Deklaracija o zajedničkom jeziku*: cfr. Deklaracija 2017). Appellandosi ad argomentazioni di carattere formale e sociolinguistico, il testo del documento – sottoscritto nel corso di cinque anni da oltre 10000 tra linguisti, personalità pubbliche e comuni utenti – ha rilanciato l’idea di considerare serbo, croato, bosniaco e montenegrino non come entità linguistiche indipendenti l’una dall’altra ma, piuttosto, come varianti nazionali paritarie della medesima lingua policentrica. La legittimità dello status unitario del continuum linguistico slavo meridionale cui, prima della sanguinosa dissoluzione della Jugoslavia, ci si riferiva convenzionalmente come “serbo-croato” (etichetta, questa, curiosamente rimasta come definizione ufficiale dell’insegnamento in molti degli atenei italiani in cui è parte dell’offerta didattica) è pertanto tornata al centro del discorso pubblico e istituzionale delle giovani repubbliche, a oltre due decenni di distanza dai virulenti attacchi di cui si erano fatte portatrici le aggressive retoriche nazionaliste degli anni ’90¹⁴. Collocata in prospettiva storica, la contrastante ricezione della *Dichiarazione* è solamente l’ultimo tassello di un complesso dibattito la cui continuità, radicata nei secoli, è ben testimoniata dall’oscillante orientamento ideologico di cui sono stati investiti i processi di codifica nor-

¹⁴ Per quanto lontane dalle argomentazioni militanti a senso unico di cui era permeato l’agone dialettico del periodo post-bellico, anche in questo caso non sono mancate le critiche capziose e strumentali al contenuto della *Dichiarazione*, specialmente da parte dei circoli accademici croati più conservatori (Kordić 2019).

mativa nei singoli paesi balcanici, ultimo dei quali a dotarsi di una grammatica di riferimento è, in ordine cronologico, è il Montenegro¹⁵.

Se molto si è scritto – e si continua ancora oggi a scrivere – sui termini in cui viene formulata la questione linguistica serbo-croata, nonché sulla conclamata pericolosità di politiche nazionali che promuovono, anziché prevenire, la marginalizzazione etnica degli studenti su base linguistica (si prenda ad esempio la controversa pratica bosniaca nota come *dvije škole pod jednim krovom* ‘due scuole sotto lo stesso tetto’), significativamente meno esplorato è il ruolo che tali processi centrifughi di standardizzazione hanno ricoperto, in forma più o meno indiretta, nell’impostazione metodologica applicata al materiale grammatografico autoctono. Trascurata, in particolare, è l’effettiva pervasività del dibattito teorico sociolinguistico sulla redazione di ausili glottodidattici di varia natura destinati a discendenti di serbo-croato – o, più precisamente, di una delle sue varianti nazionali – come L2. Il tema non è di marginale importanza, dal momento che la denominazione con cui si sceglie di presentare a scopi didattici la propria lingua non riflette solamente una condivisa presa di posizione identitaria (Bugarski 2012), ma contribuisce ad indirizzare ideologicamente (nell’accezione socio-cognitiva esplorata in van Dijk 1995) la platea di non specialisti che costituisce il potenziale bacino di riferimento della manualistica.

Il presente contributo si propone di fornire un primo, sintetico inquadramento storico della questione, indagando la trattazione dello status dell’oggetto linguistico “serbo-croato” in un piccolo corpus di tredici testi in italiano pubblicati nell’arco degli ultimi centocinquanta anni, dalla grammatica autofinanziata di Petar “Pero” Budmani (Budmani 1867) al *Corso di lingua croata* recentemente licenziato per i tipi della Hoepli (Gott, Morpurgo 2020). Più specificatamente, l’articolo intende passare in rassegna affinità e divergenze nelle strategie argomentative che i singoli autori adottano, di volta in volta, a sostegno di un particolare status sociolinguistico della lingua trattata (variante na-

¹⁵ Ad una puntuale ricostruzione storica della formazione dell’idea di lingua montenegrina come standard autonomo e distinto dalle varietà serba, croata e bosniaca è dedicato, tra gli altri, un brillante articolo del compianto Andrea Trovesi (Trovesi 2009).

zionale del tutto autonoma; legata alle altre varianti da un rapporto di mutua intellegibilità, ma da esse distinta; variante dialettale di un più ampio continuum), a partire dalla stessa denominazione di riferimento (lingua serba, croata, bosniaca, serbo-croata, jugoslava, illirica...). Più che il carattere policentrico della “lingua comune”, implicitamente riconosciuto dalla formula neutra con cui gli stessi parlanti nativi definiscono le rispettive varianti (*naš jezik*, ovvero ‘la nostra lingua’), è infatti la sua denominazione ufficiale a costituire il vero pomo della discordia tra fazioni linguistiche contrapposte, un nodo irrisolto che ha un riflesso diretto sul carattere stesso della trattazione grammato-grafica. Le ragioni profonde alla base di tale divergenza, per quanto non possano essere adeguatamente affrontate nello spazio limitato di quest’articolo, sono spesso da ricercarsi nel significato politico tradizionalmente attribuito a ciascuna etichetta: una sovrastruttura interpretativa che, se da un lato genera complessi dibattiti relativi alla triangolazione fra standard, competenza e performance¹⁶, dall’altro risulta il più delle volte fuorviante, come convincentemente argomentato, tra gli altri, da Kapović (2010: 59-60, 127-156) e Kordić (2010: 125-136)¹⁷.

Un’osservazione conclusiva riguarda il carattere eterogeneo e (apparentemente) arbitrario dei materiali presi in esame, che ricomprendono non solo grammatiche normative, ma anche – e soprattutto – corsi di lingua e manuali di conversazione per autodidatti. La compilazione

¹⁶ Un chiaro esempio di questa densità tematica è fornito dalle risposte scritte fornite ad un questionario sulla situazione linguistica delle aree a standard neoštokavi, sintetizzato in Morabito (2006).

¹⁷ Molti dei linguisti che si sono espressi sul nome da adottare per la lingua in questione hanno avanzato proposte piuttosto liberali, lasciando ai singoli parlanti la libertà di definire ogni variante nel modo ritenuto più opportuno e concordando fra studiosi una denominazione scientifica convenzionale il più possibile disancorata da questioni politiche, sia essa *srpskohrvatski* ‘serbo-croato’ (Kordić 2010) o *štokavski* “štokavo” (Kapović 2010). Paradossalmente, l’acronimo paritario per eccellenza, nonché quello che oggi gode di maggior diffusione nella comunità scientifica angloamericana, vale a dire *BCMS* ‘Bosnian-Croatian-Montenegrin-Serbian’, non è riuscito sinora ad attecchire nelle tradizioni linguistiche nazionali dell’areale post-jugoslavo. Nella grammaticografia italiana il modello anglosassone, con la parziale eccezione del montenegrino, è stato ad oggi adottato solo da Pugliese e Roić (2015²).

del corpus, che allo stadio attuale non si è ancora potuta avvalere di ricerche d'archivio, è stata orientata da due criteri di carattere generale. In primo luogo, sono stati selezionati supporti di insegnamento della L2 che, indipendentemente dalle loro caratteristiche formali, presentassero comuni finalità didattiche¹⁸. In base a questo parametro sono stati esclusi appendici e supplementi grammaticali a vocabolari bilingue, oltre a lemmari e frasari decontestualizzati da una finanche minima organizzazione grammaticale del materiale. In seconda battuta si è dovuto tenere conto della relativa scarsità di vere e proprie grammatiche di riferimento originariamente redatte in italiano: un criterio selettivo che, qualora adottato, avrebbe ristretto il corpus interrogabile a non più di una manciata di testi sparsi lungo un arco di tempo estremamente dilatato, come già messo in rilievo nella ricognizione bibliografica di Perillo (1994) e nella prefazione di Anton Maria Raffo (1937-2018) alla grammatica di Ines Olivari Venier (1999: XII). Questo criterio ha portato all'esclusione dei soli adattamenti italiani di testi autoctoni, come la traduzione della *Grammatica della lingua serba* di Ivan Klajn (Beograd, 2007, uscita in prima edizione per la collana Serbika). Per ragioni di tempo e spazio, infine, non sono stati presi in considerazione una serie di materiali d'archivio difficilmente reperibili¹⁹ o non meglio in-

¹⁸ Si veda il simile principio adottato da Cifariello (2019b) per la sua ricostruzione storica della prima fase della grammatografia italiana del russo.

¹⁹ Molti di questi materiali sono conservati nel fondo Giovanni Tallone della Biblioteca Statale Isontina di Gorizia (GO). Una parte, verosimilmente esemplata sul testo di Budmani (Cifariello 2019a: 214) è costituita da grammatiche e corsi di lingua destinati a madrelingua italiani residenti in Istria e Dalmazia, come il *Corso completo (teorico – pratico) della lingua serbo-croata* (Ragusa, 1878) e la successiva *Palestra serbo-croata: ossia grammatica teorico-pratica della lingua serbo-croata* (Ragusa, 1899) del nobile sloveno Giuseppe Cobenzl, il *Corso completo di lingua croata o serba secondo il metodo empirico-analitico* (Zara, 1906) del filologo arbesano Marcel Kušar (1858-1940) o la *Grammatica della lingua slava (illirica)* (Zara, 1873) di Dragutin Antun Parčić (1832-1902), canonico della chiesa romana di San Girolamo dei Croati a Ripetta dal 1876 sino alla sua morte. Una corposa sezione è costituita poi da dispense ad uso di ginnasi e scuole militari, pubblicate (per ragioni di contingenza storica) durante il Ventennio o subito dopo la fine del conflitto mondiale: tra queste spiccano il *Manuale pratico di lingua serbo-croata* (Torino, 1932) di Giovanni Ferreri (su cui si veda una sintetica recensione in RMI 1933: 608), il *Corso completo di lingua serbo-croata per le scuole militari e per gli ufficiali*

dividuabili²⁰, oltre alla grammaticografia compilata precedentemente all'Unità d'Italia, le cui peculiari caratteristiche strutturali non sono peraltro assimilabili al resto del materiale analizzato (Cronia 1952)²¹.

2. La questione linguistica serbo-croata nella grammaticografia italiana

In questa sezione, il materiale grammatografico italiano incluso nel corpus viene suddiviso in base alla denominazione scelta dai singoli autori per definire la lingua di primaria trattazione. A tal proposito, possono essere individuati tre macrogruppi principali, analizzati in quest'ordine nel prosieguo dell'articolo: quello dei sussidi di "serbo-croato" o altre denominazioni paritarie (§2.1), quello dei sussidi di "serbo" (§2.2) e quello dei sussidi di "croato" (§2.3).

2.1. Lingua "serbo-croata"

Primo promotore dell'etichetta "serbo-croato" nella grammatografia italiana – una denominazione che, come peraltro rilevato da Kordić (2010: 136), era entrata in uso nei circoli slavistici e glottologici ben prima della

del R. esercito (Modena, 1932) di Tolomeo Folladore o il *Corso di lingua croata o serba per le scuole medie con lingua d'insegnamento italiana* (Zagreb, 1947) di Zora Pamić (Delton 2021).

²⁰ Tra questi vi sono la prima edizione (Bari, 1929) della *Grammatica Serbo-Croata* di Attilio Missoni (Glavaš 2007: 345), poi compendiata in Missoni (194...), oltre alle dispense utilizzate dal dalmata Bartolomeo Mitrovich (1844-1916) per l'insegnamento di serbo-croato tenuto alla Scuola Superiore di Commercio di Firenze a partire dal 1902 (Banjanin 2014: 69) e a quelle del filologo Giacomo Lignana (1827-1891) per il corso di "slavo-serbo" tenuto nell'a.a. 1865-66 presso la Regia Università di Napoli (Cifariello 2018: 151-152).

²¹ Non inclusi nel corpus del presente studio, per motivi indipendenti di spazio e opportunità, rimangono infine il *Corso di serbocroato* (Milano, 1938) e la *Grammatica della lingua croata* (Trieste, 1945) del francescano sloveno Umberto Urbanaz-Urbani (1888-1967), oltre al *Corso completo di serbo-croato* (Trieste, 1988) di Mirko e Velimir Đerasimović.

sua effettiva istituzionalizzazione nel Regno dei Serbi, Croati e Sloveni (1918-1929) e nel successivo Regno di Jugoslavia (1929-1941) – fu il raguseo Petar “Pero” Budmani (1835-1914). Nella prefazione a quella che di fatto fu la prima grammatica italiana post-unitaria del serbo-croato, un’opera autofinanziata la cui pubblicazione venne supervisionata dal giurista Valtazar Bogišić (1834-1908), l’autore identifica come serbo-croato la lingua “[...] che si parla in Serbia, Bosnia, Erzegovina, Dalmazia, Slavonia, Sirmio ecc.” (Budmani 1867: VII) e, più precisamente, il dialetto meridionale (jekavo o ijekavo) a base štokava (Budmani 1867: XV). Budmani riconosce l’inclusività della denominazione “serbo-croato”, in cui sono nominalmente ricomprese sia le istanze ortografico-etimologiche riconducibili alla scuola filologica zagabrese di Adolfo Veber Tkalčević (1825-1889), sia quelle ortografico-fonetiche della scuola serba capeggiata da Vuk Stefanović Karadžić (1787-1864). Si tratta di una differenza fondamentale rispetto ad alcune delle definizioni precedentemente proposte in letteratura, come l’impreciso anacronismo romanticizzante di “illirico”, mai impostosi per motivi politici al di fuori del territorio croato²² (Leto 1998: 185-187; Kordić 2010: 267-283), e il troppo ampio “slavo meridionale”, impropriamente estendibile anche a sloveno, bulgaro e – aggiungiamo noi di seguito – macedone. L’innovatività della grammatica di Budmani, per sua stessa ammissione influenzata dagli scritti di Vuk, Đuro Daničić (1825-1882) e Franc Miklošič (1813-1891), sta nel non trascurare gli standard alternativi a quello vukoviano cui si attiene. Ne sono prova l’utilizzo alternato degli alfabeti latino e cirillico, l’adeguata presentazione dei fenomeni di microvariazione morfosintattica e la costante citazione, accanto alle forme ortoepiche effettivamente adottate, delle forme etimologiche propugnate dal partito letterario croato: questo si riflette, tra le altre cose, nel trattamento contrastivo di alcune desinenze nominali (ad esempio, le uscite di dativo, strumentale e locativo plurale) che, come noto, nella tradizione ragusea non venivano fatte coincidere con il paradigma dell’antico duale in *-ma* (Budmani 1867: 23).

²² Al contrario, Andrović (1942⁴: VI-VII) fa coincidere fra loro i significati di “illirico” e “croato”.

Nella seconda metà del secolo successivo, tuttavia, la denominazione “serbo-croato” diverrà in qualche modo sinonimica della controversa politica centralizzante della Jugoslavia a guida titina, le cui ripercussioni in campo linguistico, simboleggiate dalla firma del controverso Accordo di Novi Sad (*Novosadski dogovor*) nel dicembre 1954 (Kordić 2010: 301-327), alimenteranno il malcontento dei movimenti nazionalisti alla base della successiva “primavera croata” (*Hrvatsko proljeće*). L’etichetta, forse non casualmente, comincia a comparire di rado nei sussidi didattici in italiano: delle tre grammatiche che la adottano esplicitamente nel titolo, una (Missoni 194...) ²³ è un compendio destinato a studenti di istituti tecnici e scuole superiori in cui sono mescolati senza distinzioni formali elementi ekavi e jekavi ²⁴, mentre un’altra (Ramusovic 1949), uscita per i tipi di Vallerini e illustrativa dei registri letterario e commerciale della variante štokavo-ijekava, è un modesto patchwork di materiali già pubblicati all’estero. Il terzo testo, la notissima grammatica di Arturo Cronia (1896-1967) edita dalla milanese Trevisini, che nel 1959 arriva alla sua settima edizione (Cronia 1959⁷), risale originariamente al 1922, come si può facilmente evincere da alcuni persistenti anacronismi linguistici che riaffiorano inosservati sino alle ultime riedizioni degli anni ’60 (Olivari Venier 1999: XIII). In generale, anche il “mitridatismo filologico” (Cronia 1959⁷: 5) d’estrazione vukoviana perseguito dall’autore zaratino è orientato ad una presentazione paritaria dei dialetti ekavi e jekavi a base štokava della “lingua comune, letteraria, parlata da tutti i Croati e Serbi, che con orgoglio nazionale gli uni chiamano croata (*hrvatski jèzik*) e gli altri serba (*sèpski jèzik*)” (Cronia 1959⁷: 11). Indicativo dell’orientamento dei tempi, tuttavia, è il fatto che nell’appendice finale dedicata all’esposizione – a tratti, va detto, inverosimilmente monolitica – delle principali differenze fonetiche, morfosintattiche e lessicali tra varianti serba e croata, nessuna menzione viene fatta dei futuri standard nazionali bosniaco e montenegrino, nemmeno a livello di microvariazione localmente distribuita (Cronia 1959⁷: 212-217). A questa menda, all’epoca pressoché inevitabile, verrà proposta una soluzione

²³ Curiosamente, l’esatta data di pubblicazione non è riportata sul frontespizio.

²⁴ Si veda, ad esempio, la tredicesima lezione destinata ai sostantivi irregolari, dove accanto allo jekavismo *čòvjek* ‘uomo’ compare, senza alcuna spiegazione a margine, l’ekavismo *dète* ‘bambino’ (Missoni 194...: 27).

solo molti anni più tardi, in un corso di lingua teorico-pratico che recupera – non senza qualche arruffamento di troppo – l’alternanza tra varianti con, in più, l’aggiunta a margine di quella bosniaca²⁵ (Pugliese e Roić 2015²).

2.2. Lingua “serba”

L’aggettivo “serbo” compare in sole due grammatiche del nostro corpus, entrambe edita da Hoepli a quasi un secolo di distanza l’una dall’altra. Definito dallo stesso autore come la “[...] prima *Grammatica Serba* fatta per gli italiani con sistemi moderni”²⁶ (Guyon 1919: III), il manuale dell’accademico friulano Bruno Guyon (1868-1943), che viene pubblicato nel 1919 con tre anni di ritardo sulla consegna del manoscritto, risponde al profilo di una classica grammatica in due parti (la prima teorica, la seconda pratica), esemplata sui solidi studi filologici di Milan Rešetar (1860-1942), Aleksandar Belić (1876-1960) e Václav Vondrák (1859-1925). I motivi che spingono Guyon ad intraprendere l’operazione sono esplicitati nella lunga e roboante prefazione al testo, un saggio di belligerante retorica patriottica che, se da un lato mette in rilievo le posizioni antiaustriache e filogaribaldine dell’autore, dall’altro sembra quasi rivestirsi di criptomessianesimo teleologico nel rivendicare la futura centralità dell’Italia nei rapporti coi paesi balcanici, siano essi commerciali (eloquentemente chiosati come “[...] la continuazione della secolare penetrazione storica italiana nei Balcani”, cfr. Guyon 1919: IX) o più generalmente culturali (lo svenevole inquadramento tardoromantico della poesia popolare; l’“importanza capitale” dell’accento tonale).

²⁵ Sebbene discussa nel testo a livello teorico, tuttavia, va segnalato che la denominazione “serbo-croato” viene sacrificata a favore della distinta formulazione “lingua croata, bosniaca, serba”, in cui ad ogni variante corrisponde un rigido (e non sempre accurato) incasellamento dialettale.

²⁶ Di “moderno” in senso stretto, per i tempi in cui fu composta, la grammatica di Guyon non ha in realtà nulla: al contrario, con altri sussidi coevi condivide un’attenzione particolare a questioni accentologiche e morfologiche da testare in esercitazioni pratiche, a discapito dell’aspetto comunicativo proprio del metodo Berlitz cui, come riporta Renko (1982: 84), l’autore era particolarmente avverso.

Da qui la scelta strategica di diversificare l'insegnamento linguistico a seconda dell'istituzione di riferimento: glottologico e filologico nelle università, esclusivamente pratico negli istituti commerciali (Guyon 1919: XX-XXI). A tale sfoggio sofisticato, puntellato qui e lì da affermazioni che oggi suonano semplicemente inaccettabili²⁷, non corrisponde tuttavia altrettanta precisione terminologica attorno all'oggetto di studi: ad esempio, all'interno della sommaria discussione sulle differenze dialettali nel continuum linguistico serbo-croato, non è chiaro in base a quali criteri formali si distinguerebbero esattamente le varianti serba e croata e, di conseguenza, perché Guyon (1919) sarebbe da considerarsi grammatica della lingua *serba* anziché del *serbo-croato*.²⁸ La confusione, d'altro canto, impera a più riprese nel testo: basti considerare l'introduzione teorica all'evoluzione diacronica dei paradigmi della flessione nominale, in cui viene menzionato il "passaggio dal paleoslavo al neoslavo", vale a dire il "neoserbo" (sic!)²⁹ (Guyon 1919: 38).

Una possibile risposta, alla luce della radicalmente mutata situazione (socio)linguistica nello spazio post-jugoslavo, viene proposta dall'esautivo manuale di Gordana Grubač Allocco (2018²) che – per quanto non sempre dotato di una capacità espositiva adeguata – ha l'indubbio merito di ordinare i nodi essenziali della questione linguistica, onestamente individuata nella volontà politica di accelerare innaturalmente il processo centrifugo di differenziazione nazionale. Particolarmente importante, nel merito, è il disconoscimento della correlazione automatica fra varianti serbe e vocalismo ekavo da una parte, varianti croate e vocalismo jekavo (o ijekavo) dall'altra: una corrispondenza non assoluta che, tut-

²⁷ Sfortunatamente rappresentativi dello spirito dei tempi sono, ad esempio, la febbrile insistenza sul carattere "ariano" del serbo, specialmente in riferimento alla "purezza" del suo sistema accentologico ("[...] di gran lunga vincendo in questo il russo che non è puro ariano", cfr. Guyon 1919: XI); l'inferiorità culturale attribuita alle "orde tartariche" sopraggiunte nei Balcani (Guyon 1919: X); l'anelito alle "terre redente" e la maliziosa menzione della "diffidenza" post-bellica coltivata dagli "jugoslavi dell'Austria-Ungheria" nei confronti dell'Italia (Guyon 1919: XX-XXIV).

²⁸ Un criterio possibile, per quanto di per sé non determinante, è la scelta del cirillico come solo alfabeto di esposizione. Anche gli esempi riportati riflettono in gran parte il classico vocalismo delle varianti ekave a base štokava.

²⁹ Lo stesso Cronia aveva al tempo accusato Guyon di scarsa preparazione scientifica (Banjanin 2014: 70-71).

tavia, viene di nuovo contraddetta nel momento in cui il serbo viene, di fatto, identificato localmente con le parlate štokavo-ekave del territorio nazionale (Grubač Allocco 2018²: I). Rilevante, nella consueta discussione inaugurale delle differenze ortografiche, fonetiche, morfosintattiche e lessicali tra varianti (Grubač Allocco 2018²: 2-4), è poi la menzione integrativa degli standard bosniaco (ad ex., nell’opposizione fra forma letteraria *prózor* e locale *pêndžer* ‘finestra’, cui volendo si potrebbe affiancare anche il kajkavismo *òkno*) e ijekavo montenegrino (la forma locale palatalizzata *đèvōjka* per ekavo *dèvōjka* e jekavo *djèvōjka* ‘ragazza’). Generalmente parlando, e al netto di qualche inesattezza nel voler oltremodo minimizzare le fisiologiche diversità fra varianti, nell’approccio alla questione linguistica la grammatica di Grubač Allocco (2018²) dimostra un’apertura accomunabile a quella dei sostenitori della natura policentrica del continuum serbo-croato.

2.3. Lingua “croata”

Più numerosi, forse come riflesso del secolare rapporto culturale intrattenuto fra i due territori, sono i sussidi didattici in italiano per l’insegnamento specifico della variante croata. Come già metteva in rilievo Budmani (1867: VII), tuttavia, la scelta della denominazione “croato”, che da una prospettiva storica è stata spesso interpretata in maniera ambivalente o apertamente contraddittoria (Kordić 2010: 271-276), anche in questo caso non appare sempre giustificata o metodologicamente accurata. Si prendano, ad esempio, le vicissitudini legate alla grammatica normativa del dalmata Giovanni (Ivan) Andrović, originariamente pubblicata per Hoepli nel 1901 come *Grammatica della lingua croato-serba*, opportunamente rinominata *Grammatica della lingua jugo-slava (serbo-croata)* per la seconda edizione del 1920 e arrivata nel 1942 alla quarta ristampa semplicemente come *Grammatica della lingua croata*. Il costante rimaneggiamento formale del titolo, verosimilmente condizionato dalle contingenze politiche di quegli anni³⁰ (la nascita del Regno

³⁰ L’appello di Niccolò Tommaseo alle due nazioni a scontare “gli antichi odii con sovrabbondante misura di compassione e d’amore”, strumentalmente riportato

dei Serbi, Croati e Sloveni nel 1918; l'istituzione della dittatura fascista dello Stato Indipendente di Croazia nel 1941), non si traduce in alcun modo in modifiche sostanziali del testo. Per quel che riguarda la denominazione scelta per la lingua, nei fatti la variante meridionale ijekava a base štokava (con fuggevoli menzioni del vocalismo ekavo), l'effetto che ne deriva è di circolare ridondanza. Pur dichiarando da subito di preferire la formula "lingua croata o serba" all'"[i]nveterato anacronismo serbo-croato o croato-serbo" (Andrović 1942⁴: VI), senza peraltro spiegare in cosa consisterebbe questo anacronismo, nella stessa pagina l'autore procede con un'approssimativa sovrapposizione storica delle etichette "illirico", "croato" e "slavo". Infine, introducendo l'inventario dei grafemi dell'alfabeto latino, l'autore parla di "lingua slava meridionale o jugo-slava (già detta illirica, ovvero croata o serba)", riunendo di fatto in una sola formulazione tutte le denominazioni impiegate nelle diverse edizioni (Andrović 1942⁴: 5).

L'interesse per la pubblicazione in italiano di materiali glottodidattici del croato come L2, curiosamente, si riaccende in corrispondenza di un'altra delicata congiuntura sociopolitica, quella del periodo immediatamente successivo alla guerra d'indipendenza croata (1991-1995) e al conflitto in Bosnia-Erzegovina (1992-1995). Primo ad essere edito in ordine cronologico, per la milanese Hefti, è il manuale di Marina Lipovac Gatti (1997), la cui struttura ibrida – una parte introduttiva contenente lineamenti di storia della lingua, una sezione grammaticale centrale rappresentativa delle parlate štokavo-ijekave occidentali, una postfazione di carattere sociolinguistico a cura di Josip Silić (1934-2019) – rispecchia il tentativo di consolidare, su un'ampia base teorica, la forma di croato letterario neostandard codificato in seguito alla dissolu-

in calce alla prefazione (Andrović 1942⁴: X), è indicativo del clima politico del tempo. Inequivocabile, a tal proposito, è anche un passaggio dalla prefazione dell'editore milanese Le Lingue Estere alla seconda edizione del manuale di conversazione *Parliamo croato*, in cui si afferma che lo studio della lingua è "di accresciuta importanza per noi Italiani ora che la Croazia, costituitasi in Nazione indipendente, è vicina al nostro spirito e alla nostra vita civile, e legata a noi da vincoli naturali e commerciali" (Urbani 1942²: 6). Da segnalare che il manuale contiene situazioni comunicative emblematiche come *Oružje i vojska* 'Armi e armati' (Urbani 1942²: 98-101).

zione della Jugoslavia. Manifesto dell'intera operazione è la postfazione di Silić, la cui distinzione fra lingua come sistema (saussuriano) e lingua come standard è funzionale a tracciare una linea di demarcazione fra varianti, siano esse già codificate (serba vs. croata) o potenziali, ma comunque in via di sviluppo (bosniaca vs. montenegrina). Accanto alla consueta lista di differenze fonologiche, morfosintattiche e lessicali³¹, Silić aggiunge la variabile del rapporto fra lingua letteraria scritta e parlata, apparentemente meno rigido nella variante serba rispetto a quella croata: una dimostrazione pratica della differenza tra codifiche sarebbe la crescente indistinguibilità paradigmatica, in serbo, fra aggettivo determinato e indeterminato (ad ex., la forma determinata del genitivo singolare *Jòsipov-og stân-a* 'l'appartamento di Josip' invece dell'indeterminato *Jòsipov-a stân-a*). Non è tuttavia chiaro come i due fenomeni siano collegati, né in che misura il processo accelerato di (ri)standardizzazione del croato letterario a partire dagli anni '90 abbia influito sul mantenimento della distinzione paradigmatica originaria (almeno nella lingua scritta).

Licenziato a distanza di due anni per le Edizioni Goliardiche di Trieste, il compendio di Ines Olivari Venier (1999), se da un lato perde inevitabilmente qualcosa in esaustività grammaticale rispetto a Lipovac Gatti (1997), dall'altro sceglie di problematizzare la questione linguistica da una diversa prospettiva: serbo e croato tornano ad essere considerate come "due varianti di una stessa lingua che sono state codificate nella prima metà del secolo scorso" (Olivari Venier 1999: 1), le cui divergenze in ambito lessicale e sintattico non ne pregiudicano la mutua intellegibilità. Pertanto, sebbene l'autrice cautamente non si esponga sul nome da dare a questa lingua comune, la scelta della denominazione "croato"

³¹ Va tuttavia sottolineato che la lista delle differenze lessicali commentate da Silić contiene una serie di vocaboli strumentalmente attribuiti a una o all'altra variante, ma in realtà impiegati indifferentemente in tutta l'area štokava (ad ex., gli apparenti croatismi *dogáđati se* 'accadere', *kàsнити* 'essere in ritardo', *mèsār* 'macellaio', *vrât* 'collo'). Altri termini, erroneamente considerati parte integrante dello standard, hanno invece diffusione solo locale: cfr., tra i numerosi esempi, *čiviluk* al posto del comune *v(j)ěšalica* 'appendiabiti' (cui si possono aggiungere le forme *òfinger*, tipica della Vojvodina, e *aufinger*, in uso nei dialetti kajkavi, cfr. tedesco *Aufhänger*), *fùruna* per *pěc* 'stufa', *nipodaštávati* per *podc(j)enjivati* 'sottovalutare' (Lipovac Gatti 1997: 178-180).

è giustificata unicamente da considerazioni di carattere territoriale, vale a dire, dall'identificazione con le parlate jekave occidentali a base štokava.

Negli anni che intercorrono tra la conclusione della guerra del Kosovo (1998-1999) e la definitiva codifica della variante montenegrina (2009) la grammaticografia italiana del croato come L2 torna a tacere, con la sola eccezione della dispensa contrastiva bilingue di Zdravka Krpina edita per i tipi di Aracne (Krpina 2007)³². Nemmeno la discussione pubblica attorno al contenuto della *Deklaracija*, che ha generato un'eco comunque modesta nei circoli scientifici italiani, sembra aver impresso per il momento un'accelerazione alla produzione di nuovo materiale grammatografico: rispetto ai sussidi didattici dei decenni precedenti, l'unico manuale ad essere stato pubblicato negli ultimi cinque anni si limita a presentare per la prima volta le quattro varianti come lingue nazionali autonome all'interno del macrogruppo slavo meridionale³³ (Gott e Morpurgo 2020: IX), ponendosi dunque in discontinuità con la coeva grammatica serba di Grubač Allocco (2018²).

3. Conclusioni

Questo contributo ha fornito una ricognizione preliminare dei modi in cui il dibattito (socio)linguistico attorno alla struttura e alla denominazione del continuum linguistico slavo meridionale un tempo noto come “serbo-croato” si riflette nelle strategie argomentative adottate, in una

³² Aldilà della presentazione in comune di Silić, Krpina (2007) presenta altri interessanti punti di contatto con Lipovac Gatti (1997). Anche Krpina (2007: 136-157) ha una strutturazione a patchwork, con l'interpolazione di elementi di linguistica e note schematiche di storia della lingua frammezzo all'esposizione – disomogenea e quasi randomica – del materiale grammaticale. In entrambi i testi, inoltre, la generica discussione delle caratteristiche distintive della lingua letteraria croata è presa a pretesto per rimarcare l'autonomia rispetto alle altre varianti del continuum. Non casualmente, in Krpina (2007) la variante serba viene menzionata in chiave esclusivamente contrastiva.

³³ Si veda, ad esempio, la nota culturale al termine della terza lezione sulla formazione dei cognomi con l'antico suffisso patronimico *-ić*, “tipico di altre lingue slave meridionali (serbo, bosniaco, montenegrino)” (Gott e Morpurgo 2020).

serie di sussidi didattici in italiano pubblicati nel corso degli ultimi centocinquanta anni, per definire la L2 d'insegnamento. L'etichetta tradizionale di "serbo-croato" (attestata anche nella forma "croato-serbo"), strumentalmente associata nei discorsi retorici nazionalistici delle giovani repubbliche balcaniche alla politica linguistica centralizzata (e dunque intrinsecamente oppressiva) della Jugoslavia titina, viene in realtà impiegata con riferimento paritario alle due varianti predominanti, cui in tempi più recenti (Pugliese e Roić 2015²) si aggiunge almeno anche il bosniaco. Al contrario, l'utilizzo esclusivo di "serbo" o "croato", denominazioni che il più delle volte identificano varianti geograficamente delimitate all'interno del gruppo dialettale štokavo (a vocalismo ekavo o i/jekavo), comporta in certi casi un ridimensionamento politico dei rapporti sociolinguistici intrattenuti fra varianti, non di rado – specialmente da parte croata – presentate come vere e proprie lingue nazionali indipendenti l'una dall'altra.

Se è vero, come pare trasparire dall'analisi, che l'(auto)definizione grammatografica dello status linguistico del serbo-croato non può prescindere dalla particolare conformazione dell'ambiente socioculturale in cui ogni sussidio prende forma (in primis, dalla natura contingente dei rapporti politici e commerciali tra Italia e Paesi balcanici, storicamente contraddistinta da un dualismo spesso conflittuale), ulteriori ricerche d'archivio potranno contribuire a far luce sui modi spesso antinomici in cui la manualistica italiana ha catturato e tradotto la narrazione politica attorno alla questione linguistica del serbo-croato, con particolare riferimento alle strategie implicite di manipolazione retorica celate sotto le primarie funzioni didattiche. Si tratta di un problema complesso, stratificato nel tempo, che è opportuno affrontare in uno studio separato.

Bibliografia

Bibliografia primaria

ANDROVIĆ G. 1942⁴, *Grammatica della lingua croata*, Milano, Hoepli.

- BUDMANI P. 1867, *Grammatica della lingua serbo-croata (illirica)*, Vienna, A spese dell'autore.
- CRONIA A. 1959⁷, *Grammatica della lingua serbo-croata*, Milano, Trevisini.
- GOTT V.; MORPURGO A. 2020, *Corso di lingua croata (Livelli A1-B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue)*, Milano, Hoepli.
- GRUBAČ ALLOCCO G. 2018², *Grammatica serba. Manuale di fonetica, morfologia e sintassi con esercizi*, Milano, Hoepli.
- GUYON B. 1919, *Grammatica teorico-pratica della lingua serba*, Milano, Hoepli.
- KRPINA Z. 2007, *Compendio di lingua croata*, Roma, Aracne.
- LIPOVAC GATTI M. 1997, *Grammatica della lingua croata*, Milano, Hefti.
- MISSONI A. 194... , *Compendio di lingua serbo-croata*, Napoli, A. Morano Editore.
- OLIVARI VENIER I. 1999, *Compendio di grammatica croata*, Trieste, Edizioni Goliardiche.
- PUGLIESE G.; ROIĆ S. 2015², *Sretan put! Manuale della lingua croata, bosniaca, serba per italiani con cd audio*, Trieste, Edizioni Goliardiche.
- RAMUSSOVIC J. 1949, *Grammatica della lingua serbocroata*, Pisa-Roma, Vallerini.
- URBANI U. 1942², *Parliamo croato: manuale di conversazione*, Milano, Le lingue estere.

Bibliografia critica

- BANJANIN LJ. 2014, "Un contributo alla storia della serbo-croatistica italiana", *Nasleđe: časopis za književnost, umetnost i kulturu* 29, 67-79.
- BUGARSKI R. 2012, "Language, identity and borders in the former Serbo-Croatian area", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33(3), 219-235.
- CIFARIELLO A. 2018, "L'insegnamento della lingua russa nell'università italiana dal 1864 al 1892", *Italiano LinguaDue* 10(1), 149-167.
- CIFARIELLO A. 2019a, "Teaching Slavic languages in Italy at a university level (from 1864 to 1918)", in F. San Vicente (ed.), *Grammatica e insegnamento linguistico. Approccio storiografico: autori, modelli, espansioni* (Quaderni del CIRSIL 12), Bologna, CLUEB, 209-230.
- CIFARIELLO A. 2019b, "La grammaticografia della lingua russa in italiano (1882-1917)", in A. Vicentini, H. E. Lombardini (eds.), *Lingue seconde e*

- istituzioni: *Un approccio storiografico* (Quaderni del CIRSIL 13), Bologna, CLUEB, 47-68.
- CRONIA A. 1952, "Contributo alla grammatologia serbo-croata (Cassio – Della Bella – Appendini)", *Ricerche slavistiche. Prima serie I*, 22-37.
- DEKLARACIJA o zajedničkom jeziku [20/09/2023]. <<https://jezicinaciona-lizmi.com/deklaracija>>
- DELTON P. 2021, "I libri per la scuola con lingua d'insegnamento italiana in Jugoslavia (1945-1991) nel fondo librario del CRS di Rovigno. Con un approfondimento sul libro "Primo anno di scuola" (UIIF, 1945)", *Quaderni XXXII*(1), 298-347.
- VAN DIJK T. A. 1995, "Discourse Semantics and Ideology", *Discourse & Society* 6(2), 243-289.
- GLAVAŠ S. 2007, "In memoriam Liliana Missoni", *Studia Romanica et Anglicae Zagabiensia* 52, 345-352.
- KAPOVIĆ M. 2010, *Čiji je jezik?*, Zagreb, Algoritam.
- KORDIĆ S. 2010, *Jezik i nacionalizam*, Zagreb, Durieux.
- KORDIĆ S. 2019, "Reakcije na Deklaraciju o zajedničkom jeziku", *Njegoševi dani* 7, 145-152.
- LETO M. R. 1998, "Dall'illirico al bosniaco: i nomi di una lingua", in P. Bayley, F. San Vicente (eds.), *In una Europa plurilingue. Culture in transizione*, Bologna, CLUEB, 183-190.
- MORABITO R. 2006, "La situazione linguistica attuale nell'area a standard ne-oštokavi (ex-serbo-croato)", *Studi Slavistici* 3(1), 299-352.
- PERILLO F. S. 1994, "La serbocroatistica italiana: bilancio di un cinquantennio", in G. Brogi Bercoff, G. Dall'Agata, P. Marchesani, R. Picchio (eds.), *La Slavistica in Italia. Cinquant'anni di studi (1940-1990)*, Roma, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, 401-428.
- RENKO S. 1982, "I primi insegnamenti di sloveno in Italia: Bruno Guyon, docente al R. Istituto Orientale di Napoli", *Europa Orientalis. Studi e ricerche sui paesi e le culture dell'Est europeo* 1, 83-86.
- RMI 1933. *Rivista Militare Italiana* VII(4), Roma, Failli.
- TROVESI A. 2009, "La codificazione della lingua montenegrina. Storia di un'idea", *Studi Slavistici* 6(1), 197-223.

Quando el español entra en un espacio en disputa

Acerca de las lenguas habladas en Chile

Soledad Chávez Fajardo

Universidad de Chile / Academia Chilena de la Lengua

RESUMEN: La *Propuesta* para la nueva constitución en Chile, rechazada con amplio margen el 4 de septiembre del 2022, reparó en una cuestión que nunca se había instalado como objeto de reflexión y disputa en una instancia como esta: las lenguas que se hablan en Chile. En efecto, el plurilingüismo se instaló como un tema clave, sobre todo en lo que respecta a exponer el estado de la cuestión y qué se debería hacer con las lenguas que no son el español. A partir de este estado de cosas, en este artículo se hace una referencia a las lenguas originarias habladas y que se hablan en Chile, así como una breve reflexión acerca de lo que implicaría para el Estado de Chile la implementación de políticas lingüísticas de carácter plurilingüe, de seguir esta demanda en un próximo ejercicio constitucional.

PALABRAS CLAVE: plurilingüismo, planificación lingüística, lenguas indígenas.

ABSTRACT: The Proposal for the new constitution in Chile, rejected by a wide margin on September 4, 2022, noted an issue that had never been installed as an object of reflection and dispute in an instance like this: the languages spoken in Chile. Indeed, multilingualism in Chile was installed as a key issue, especially with regard to exposing the state of the issue and what should be done with languages other than Spanish. Based on this state of affairs, this article makes a reference to the original languages spoken and spoken in Chile, as well as a brief reflection on what the implementation of multilingual linguistic policies would imply for the State of Chile, to follow this demand in an upcoming constitutional exercise.

KEYWORDS: plurilingualism, language planning, indigenous languages.

1. Introducción

En 1996, el lingüista experto en lenguas indígenas Gilberto Sánchez afirmaba, en su discurso de incorporación a la Academia Chilena de la Lengua, que al ingresar él a la entidad que vela por la lengua española en Chile, también las lenguas indígenas estarían representadas en la Institución. La razón Sánchez mismo la daba al iniciar su discurso: porque estas lenguas «forman parte inalienable de nuestra realidad cultural y han contribuido, en mayor o menor grado, a un importante patrimonio común que todos compartimos: la lengua española» (Sánchez 1996: 68). Me interesa sobremanera compartir esta reflexión, porque un cuarto de siglo después y en un contexto no académico ni estrictamente lingüístico, volvió a aparecer la cuestión de las lenguas indígenas en Chile, esta vez como parte intrínseca del Estado Nación. Justamente, apareció en el proceso de la redacción, por parte de una convención constitucional, de un borrador para una nueva constitución (titulada *Propuesta de nueva Constitución*), la que debía venir a reemplazar a la promulgada en dictadura, el año 1980. Sin embargo, el 4 de septiembre del año 2022, la población chilena rechazó en amplia mayoría esta *Propuesta*.

Lo que destaca de este texto es que hay variadas referencias a la cuestión de la lengua y el plurilingüismo en Chile, todas referencias absolutamente novedosas en un ejercicio constitucional de este tipo. Por ejemplo, es la primera vez que se enuncia que el idioma oficial en Chile “es el castellano”. A su vez, hay una serie de cuestiones lingüísticas que implicarían al Estado de Chile, como el no reconocerse este lingüísticamente en una sola lengua, solamente. Es decir, se refuta el supuesto de que Chile es un país monolingüe, porque uno de los *Principios y disposiciones generales* en la *Propuesta* partía afirmando que “Chile es un Estado plurilingüe” (artículo 12.1). Lo relevante es que este acto de habla se ha proferido en un país donde el español es la lengua oficial *de facto*, mas no con un cariz directivo. En efecto, la dinámica lingüística del Estado Nación Chile, hasta esta *Propuesta*, se ha construido por supuestos. Por ejemplo, el supuesto monolingüe; es decir, que en Chile se habla español. En Chile, en rigor, el 93,2% de los hablantes habla español como lengua materna (Leclerc 2011). Si se parte revisando la constitución política chilena vigente (la de 1980), se verá que no hay

referencia alguna a una lengua oficial o nacional, pero el texto está redactado en lengua española. Es el español la lengua oficial *de facto* en Chile, así como la de la totalidad de la legislación y los documentos oficiales. Lo mismo se ha dado en la legislación; por ejemplo, hay bastantes leyes que no son leyes lingüísticas propiamente tales, pero contienen cláusulas que favorecen o dan a la lengua española el carácter de no marcado, de lengua oficial. Es por todo esto que Leclerc 2011 afirmaba, para el caso de Chile, que la política lingüística es la de *no intervención* de la lengua oficial. Se subentiende, con este estado de la cuestión, que los procesos de escolarización han sido sobre todo monolingües en español. Justamente, tal como se ha visto hasta ahora, el proceso estandarizador en Chile ha devenido monolingüe y las lenguas indígenas han tenido un crítico devenir. Sin embargo, esto no implica que no se haya hecho referencia, desde la legalidad, a la cuestión plurilingüe en Chile, algo que ha venido asomándose desde la llegada de la democracia. Por ejemplo, en el Decreto 280 (1996) se partía afirmando que “Chile es un país multicultural y plurilingüe, en el cual convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos”. En la *Ley general de educación* (Ley 20.370, en especial el artículo 3, apartado *m*, del año 2009), se afirmaba que el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia. En la Ley 19.253, conocida como la *Ley Indígena* (promulgada en 1993 y sujeta a algunas modificaciones desde entonces), pues fue la que oficializó la formación de la Corporación Nacional del Desarrollo Indígena (en 1993), se señala, en el artículo 28, que hay que “Promover el reconocimiento y respeto de las etnias indígenas, de sus comunidades y de las personas que las integran, y su participación en la vida nacional” y “Promover las culturas e idiomas indígenas y sistemas de educación intercultural bilingüe en coordinación con el Ministerio de Educación”. También la Ley 19.947 (Ley de matrimonio civil, 2004), en donde se señala, en el artículo 13 que las personas pertenecientes a una *etnia* indígena podrán solicitar la manifestación para el matrimonio y la celebración de este en su lengua materna. A su vez, a raíz de la reforma procesal penal, en la mediación familiar se han incorporado los intérpretes en los juicios penales y en el poder judicial y en la Academia Ju-

dicial se han realizado capacitaciones y cursos de formación en idioma, interculturalidad y cosmovisión indígenas (ver Loncon y Loncon 2016).

La fallida *Propuesta* contemplaba que los ciudadanos tuvieran derecho, justamente, a la identidad cultural, “y a conocer y educarse en las diversas culturas” (2022: 30). Por lo tanto, toda persona y pueblo tiene el derecho a comunicarse en su propia lengua “en todo espacio”, por lo que “ninguna persona o grupo podrá ser discriminado por razones lingüísticas” (2022: 32), cuestiones absolutamente novedosas, insisto, en un ejercicio constitucional. Para lograr esta dinámica de derecho a la expresión plurilingüe y a la no discriminación lingüística, el Estado tendría ciertos deberes. Uno de ellos tiene que ver con *reconocer y promover* “el diálogo intercultural, horizontal y transversal entre las diversas cosmovisiones de los pueblos y naciones que conviven en el país, con dignidad y respeto recíprocos” (2022: 5). Asimismo, el ejercicio de las funciones públicas debe garantizar “los mecanismos institucionales que favorezcan el reconocimiento y la comprensión de la diversidad étnica y cultural” (2022: 5). Por lo mismo, en conjunto con el *castellano* como lengua oficial de Chile, “los idiomas de los pueblos indígenas son oficiales en sus territorios y en zonas de alta densidad poblacional de cada pueblo y nación indígena” (2022: 5). De allí que un segundo deber del Estado será, por lo tanto, promover el plurilingüismo, en un claro intento de planificación lingüística, al impulsar (cito en orden las acciones que llevan a esto) el *conocimiento, revitalización, valoración y respeto* “de los idiomas indígenas”³⁴. Esta medida implica y requiere que en donde se hablen dichas lenguas indígenas deban llevar a cabo un “reconocimiento y promoción de las lenguas indígenas que se hablan en ellas, propiciando el entendimiento intercultural, el respeto de formas diversas de ver, organizar y concebir el mundo” (2022: 52). A final de cuentas, un último deber del Estado será reconocer el carácter de patrimonio lingüístico, constituido “por las diferentes lenguas indígenas del territorio nacional” (2022: 32), por lo que deben *fomentar y proteger* este patrimonio (2022: 72). Es cuestión de Estado, inclusive, reconocer cuáles “son ob-

³⁴ Dentro de este plurilingüismo, está el reconocimiento, además, de la lengua de señas: “Se reconoce la lengua de señas chilena como lengua natural y oficial de las personas sordas, así como sus derechos lingüísticos en todos los ámbitos de la vida social” (2022: 5).

jeto de revitalización y protección”, en especial, “aquellas que tienen el carácter de vulnerables” (2022: 32).

2. El plurilingüismo en la Propuesta de la Nueva constitución

Ahora bien, ¿cuáles son estos pueblos, entiéndanse indígenas u originarios? Según la Ley 19.253, el Estado de Chile reconoce la existencia de “diversos pueblos y naciones en el marco de la unidad del Estado”, a saber: Aymara, Colla, Chango³⁵, Diaguita, Kawésqar³⁶, Lickanantay³⁷, Mapuche, Quechua, Rapanui³⁸, Selk’nam³⁹ y Yagán⁴⁰.

Según el último censo (2017, ver INE), la población total de los pueblos considerados por la *Ley Indígena* ascendía a 2.185.792, de más de los 17 millones de habitantes en el país: los aymaras (7,2% de la población indígena, con 156.754 registrados); los collas (0,9% de la población indígena, con 20.744 registrados); los changos (0,2% de la población indígena, con 4725 registrados); los diaguitas (4,0% de la población indígena, con 88.474 registrados); los kawésqar (0,2% de la población indígena, con 3448 registrados); los lickanantay (1,4%, de la población indígena, con 30.369 registrados); los mapuches (79,8% de la población indígena, con 1.745.147 registrados); los quechuas (1,5% de la población indígena, con 33.868 registrados); los rapanui (0,4% de la población indígena, con 9.399 registrados) y los yaganes (0,1% de la población in-

³⁵ Este fue reconocido en una modificación hecha en la *Ley Indígena* el año 2020.

³⁶ Llamados alternadamente en la *Ley Indígena* y en diversas instancias como pueblo Alacalufe, por lo demás.

³⁷ Llamados alternadamente en la *Ley Indígena* y en diversas instancias como pueblo Atacameño, por lo demás.

³⁸ Llamados alternadamente en la *Ley Indígena* y en diversas instancias como pueblo Pascuense, por lo demás.

³⁹ Lo más novedoso de la *Propuesta* es este reconocimiento, puesto que, en el Censo de 2017, 1144 personas se reconocían como parte de este pueblo, algo que movilizó a políticos y universidades para incluirlos en la *Ley Indígena*, algo que sigue en proceso, desde el año 2020.

⁴⁰ Llamados alternadamente en la *Ley Indígena* y en diversas instancias como pueblo Yámana, por lo demás.

dígena, con 1600 registrados). De los selk'nam, al ser una novedad su incorporación en el *Borrador*, puesto que sigue el proyecto de ley en su inclusión en curso, prácticamente no se tienen datos.

De los 17 escaños reservados en la Convención, el cálculo para determinar la cantidad representativa de cada uno de estos pueblos para las elecciones de constituyentes implicó la ecuación número por cantidad de población, por lo que 7 escaños fueron destinados para el pueblo mapuche; 2 para el aymara y uno correspondiente a cada uno de los pueblos restantes. A su vez, ya en las elecciones de constituyentes, en lo que respecta a los pueblos originarios, el Servicio Electoral de Chile informó que para el Pueblo mapuche se presentaron 39 candidatos; para el aymara 18 candidatos; para el diaguita 5 candidatos, para el lickanantay 8 candidatos, para el quechua 4 candidatos, para el rapanui 4 candidatos, para el chango 3 candidatos, para el kawésqar 5 candidatos y para el yagán 1 candidato. Esta es la primera vez en la historia de Chile en que se pudo ver que la cuestión del plurinacionalismo y, en lo que nos convoca, el plurilingüismo es relevante para la legislación chilena a nivel de Estado, a nivel constitucional. En efecto, la cuestión del plurilingüismo no era una preocupación en Chile, a ojos de Leclerc (2011); es más, según el sociolingüista canadiense, para el Estado de Chile las lenguas indígenas son lenguas habladas por pocos hablantes y no gozan de prestigio: “Chile ignora los problemas de preeminencia lingüística entre lenguas en conflicto, ya que apenas existe conflicto”, concluía Leclerc (2011, s.p.).

3. Lenguas originarias que se hablan en Chile

Con todo este estado de la cuestión, es relevante saber cuántas lenguas se hablan en Chile, puesto que no todo pueblo originario hablará su lengua indígena en una zona en donde el monolingüismo en lengua española ha imperado y, por lo tanto, muchísimas lenguas han desaparecido. Los datos que aporta la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN⁴¹ (2017), pueden dar luces al respecto. En Chile,

⁴¹ Encuesta de tipo socioeconómico que hace el Gobierno de Chile, desde su

según los datos de esta encuesta, el 80,1% del universo de pueblos indígenas no habla ni entiende su lengua originaria. Es más, este número ha ido en crecimiento, si se compara al 77,3% en la misma situación en la encuesta del año 2009. A su vez, un 10 % del universo de los pueblos originarios entiende su lengua indígena y solo un 9,9% del universo de los pueblos originarios habla y entiende su lengua indígena. Por lo tanto, este 19,9% del universo de los pueblos originarios tiene un grado de competencia en sus lenguas. Como suele suceder con lenguas minoritarias o lenguas marginadas sin un plan de revitalización y de estandarización, la gran mayoría de quienes las hablan son adultos (descarto aquí a quienes solo la entienden, pero no la hablan, cuyos resultados son mucho más bajos): el 34,9% del universo de hablantes tiene desde 45 años. De este universo, el 14,4 % tiene de 45 a 59 años y el 20,5 % tiene más de 60 años. Solo un 22,5 % del universo de hablantes tiene menos de 30 años.

A su vez, la zona rural concentra el 49,7% de las competencias lingüísticas frente al 15% en el área urbana (en zonas rurales, el 14,9% solo entiende y el 19,9 habla y entiende, frente a las zonas urbanas donde el 8,4% solo entiende y el 6,6% habla y entiende). Por otro lado, muchos de los hablantes en áreas urbanas se concentran, sobre todo, en la Región Metropolitana (el 28,8% del total)⁴². Sin embargo, hay que insistir en

Ministerio de Desarrollo, a partir del año 1985 y con un carácter trianual desde el año 2000.

⁴² Por ejemplo, del total de población aymara contabilizada en el censo del año 2017, un total de 59.432 viven en Arica y Parinacota; 48.964 viven en Tarapacá y 15.988 viven en la Región Metropolitana. Del total de la población colla, 14.054 viven en Atacama; 1939 viven en Coquimbo y 1222 viven en la Región Metropolitana. Del total de la población diaguita, 26.470 viven en Coquimbo; 26.381 viven en Atacama y 9381 viven en la Región Metropolitana. Del total de la población kawésqar, 955 viven en la región de Magallanes y 1030 viven en la Región Metropolitana. Del total de población lickanantay, 25.262 viven en Antofagasta, 957 viven en Coquimbo y 1129 viven en la Región Metropolitana. Del total de población mapuche, 314.174 viven en la Araucanía; 220.825 viven en Los Lagos y 614.881 viven en la Región Metropolitana. Del total de la población quechua, 10.446 viven en Antofagasta; 7580 viven en Tarapacá y 8366 viven en la Región Metropolitana. Del total de la población rapanui, 4566 viven en Valparaíso y 3012 viven en la Región Metropolitana. Por último, del total de la población yagán, 306 viven en la región de Magallanes y 539 viven en la Región Metropolitana. De la población selk'nam,

que no toda esta población habla su lengua originaria. Insisto en esto porque, de seguir este punto en discusión para una nueva constitución en Chile, la sentencia “los idiomas de los pueblos indígenas son oficiales en sus territorios y en zonas de alta densidad poblacional de cada pueblo y nación indígena” reclamaría a la Región Metropolitana, a las capitales regionales y a las grandes ciudades como espacios en donde revitalizar y promover sendas lenguas.

Justamente, hay lenguas que hay que promover y otras que habría que revitalizar, de seguirse a rajatabla el documento constitucional. Según la mayoría de los estudios del tipo consultados (Sánchez 1996, Fabre 2005, Leclerc 2011 y Velásquez 2013), el mapudungun, la lengua de los mapuches, es la lengua con mayor cantidad de hablantes, por lo que tiene mayor vitalidad lingüística en Chile. Le siguen, por orden numérico, el aymara; la lengua rapanui y el quechua. En estos casos se entiende por *vitalidad lingüística* las “lenguas que cuentan con cierto número de hablantes, con cierta valoración o status y con soportes institucionales para reproducirse” (Leclerc 2011, s.p.). En relación con esto, tanto Fernando Teillier (2013) como César Velásquez (2013), alertaban que no existe un catastro exhaustivo del número de hablantes de cada una de estas lenguas con vitalidad lingüística, algo que destaco, sobre todo en relación con las posibles políticas de planificación que podrían implementarse en Chile. En efecto, en las dinámicas de control y catastro del Estado chileno no había existido un verdadero interés por esta cuestión hasta su presencia en la *Propuesta* rechazada. Esto implicó, por ejemplo, que para un artículo como este se haya tenido que rebuscar en estudios monográficos, específicos o desactualizados con los que pueda uno valerse para poder tener una idea del número de hablantes de cada una de estas lenguas con vitalidad lingüística. Por otro lado, el *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina y el Caribe*, si bien desactualizado (los datos son del 2009), también puede ayudar a

por no ser considerada en detalle en el censo del año 2017, no se puede dar mayor especificación. A su vez, la única población del censo en donde no se contabilizó, a 2017, algún habitante viviendo en la Región Metropolitana, fue la changa, quienes 2913 viven en Antofagasta; 740 viven en Coquimbo y 470 viven en Atacama. En síntesis, el total de población indígena que vive en la Región Metropolitana asciende, entonces, a 655.548 habitantes.

entregar una idea acerca de número de hablantes. De esta manera, por un orden de vitalidad y de una cantidad estimada de hablantes, daré cuenta de cada una de estas lenguas. A saber: el mapudungun, el aymara, el rapanui y el quechua.

El *mapudungun*⁴³, según los datos que aporta el *Atlas sociolingüístico*, sería una lengua hablada por más de 300.000 hablantes, un número escaso si se compara con los 1.745.147 que se han identificado como mapuches en el último censo. Las tres lenguas que siguen al mapudungun se entienden como *lenguas en vías de extinción* (Leclerc 2011). Esto significa lenguas con hasta mil hablantes, que en el caso de Chile son el aymara, el rapanui y el quechua.

El *aymara*⁴⁴, con alrededor de 1000 hablantes altamente hispanizados⁴⁵, solo es utilizada por los hablantes que viven en comunidades altoandinas del norte de Chile (Velásquez 2013: 41). Al igual que con el mapudungun, prácticamente no existe el monolingüismo en aymara.

El caso del *rapanui* es único entre las lenguas chilenas porque no forma parte de las lenguas de los Andes, por ser una lengua polinesica, de la familia austronésica, por lo que sería *extracontinental* (Sánchez 1996). Estuvo en un estado de *pureza lingüística* (Velásquez 2013: 42) debido a su aislamiento geográfico. Posteriormente, su situación devino

⁴³ Siguiendo a Adelaar (2004: 611), es esta una lengua de la familia araucana compuesta por dos lenguas: el *huilliche* (hablado en la región de Los Lagos en Chile) y el *mapuche* o *mapudungun*. Para efectos de este estudio, se han integrado ambas lenguas. A su vez, según la zona hablada, se le llama *mapudungu* (lengua de la tierra), *mapudungun* (habla de la tierra), *chedungun* (habla de la gente), *tsesungun* (habla de la gente), así como *paisano* y *lengua* (tomado íntegro de Sánchez 1996: 76).

⁴⁴ Familia lingüística *jaqi* (Sánchez 1996) con tres lenguas, si seguimos a Adelaar (2004: 612): el aymara propiamente tal, el cauqui y el jaqaru, estas dos últimas habladas en Perú. A su vez, Adelaar (2004: 265) citaba la propuesta de clasificación de Lucy Briggs, para quien la primera lengua, el aymara, se divide, a su vez, en aymara del norte, sur y otro grupo intermedio con una serie de dialectos hablados en Perú. El aymara chileno es el aymara del sur, compartido con Bolivia (Oruro y Potosí).

⁴⁵ También en decrecimiento, si se compara esta cifra con los treinta mil hacia principios de los ochentas, que informaba Sánchez en 1996, citando el estudio de Cárdenas y Albó «El aymara» (presente en América Latina en sus lenguas indígenas, que editó Pottier).

en lengua de riesgo, sobre todo por el contacto y la imposición cultural. Actualmente no existe monolingüismo rapanui; los mayores de edad son bilingües con el rapanui como variedad B en diglosia (en contextos intra étnicos, afirma Velásquez 2013) y en un naciente plan de fomento y estudio, por su oficialización (Leclerc 2011). Lo interesante es que el aumento de la población en los últimos años y la consolidación de una identidad que ha sido reafirmada desde lo legislativo ha ayudado sobremanera a que el plan de revitalización pueda ser exitoso (Velásquez 2013).

La bibliografía que habla de la presencia del *quechua*⁴⁶ en Chile, una de las lenguas originarias más relevantes en Hispanoamérica y con una amplia difusión, presenta una información imprecisa e indeterminada (Fabre 2005), pero creo que refleja los movimientos migratorios de los países limítrofes que no se ha tomado en cuenta (Velásquez 2013). A su vez, se ha invisibilizado el quechua (Velásquez 2013: 42) en los planes de revitalización lingüística por recuperar el kunza, lengua extinta.

A estas lenguas, le sigue una lengua con menos de mil hablantes como es el *kaweshkar*⁴⁷, parte del grupo de lenguas habladas en Tierra del Fuego⁴⁸ o fuéguidas (Sánchez 1996: 80). Hace medio siglo, los niños seguían hablándola con sus padres (Clairis 1997), hoy por hoy solo quedan unos veinte hablantes. Por razones de espacio no daré cuenta de las lenguas extintas, las cuales trato en detalle en mi Chávez Fajardo 2023.

4. El plurilingüismo en Chile: problemas y desafíos

Unas de las propuestas en la fallida *Propuesta* de nueva constitución, es que el Estado debería reconocer y promover el entendimiento intercultural. Esto no implica que no se haya dado antes alguna implementación desde la legalidad como ya se ha visto. Por ejemplo, sí que hubo algunas promociones desde los espacios educacionales; sin embargo, han sido

⁴⁶ En rigor, *runasimi*, «lengua de seres humanos, gente» (Sánchez 1996: 73).

⁴⁷ También llamada antaño lengua *alacalufe*, así como su pueblo.

⁴⁸ Estas lenguas se dividen (sigo a Adelaar 2004) entre las habladas por los nómades de canoa y nómades a pie. Los *kaweshkar* pertenecen a lo que fue el primer grupo, ya sedentarizados.

medidas precarias o que se han quedado en el texto, mas no se llevan a cabo en la praxis. Por ejemplo, en la *Ley Indígena* (19.253, 1993), se implementó un *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* (PEIB) en 1996, de carácter experimental, “para preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global”, en aquellos establecimientos en que la población indígena tuviera un *alto porcentaje* (para mayor información acerca de todo el proceso, ver Velásquez 2013). Este piloto se implementó para cinco pueblos (uso *pueblo*, tal como lo hace Loncon 2010, de donde saqué la información): la aymara (45 escuelas, en la primera y décimo quinta regiones (esta última la metropolitana); el kunza (17 escuelas, en la segunda región); el quechua (1 escuela en la segunda región); el rapanui (una escuela en la quinta región, distrito del que Isla de Pascua forma parte) y mapuche en la octava, novena, décima y undécima regiones (264 escuelas). Sin embargo, hacia el año 2008, si bien se contabilizaban 328 escuelas, solo un 7,5% del universo indígena tuvo acceso a ellas y, a su vez, el Estado empezó a entregar menos recursos para las implementaciones requeridas (cfr. Loncon 2010). Otro intento fue el decreto de *ley Implementación de la asignatura de lengua indígena* (Decreto N°280 del 20 de julio de 2009), el que puso en vigencia para su implementación objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios (2010-2017) y que la asignatura fuera obligatoria para aquellos cursos con un 20% de población indígena en primer año básico (estudiantes de seis años), un porcentaje que debería aumentar a un 50% en octavo año básico (estudiantes de trece años). Lamentablemente, por los requerimientos de los porcentajes, no se implementó en zonas urbanas, solo en algunas escuelas rurales en Alto Bío Bío (VIII Región) y cerca de 600 escuelas en la región de la Araucanía (IX Región).

En rigor, con estas prácticas, lo que se ha detectado, más que una educación bilingüe, es una formación cultural de tipo folklorizante, aplicada solo en zonas rurales y que perpetúa los prejuicios racistas (Loncon 2010). No hay, en definitiva, una verdadera interculturalidad (a propósito, revisar el análisis de Velásquez 2013). A su vez, el monolingüismo español ha implicado, desde las políticas alfabetizadoras del XIX y, sobre todo, desde la primera mitad del XX, que el español sea también la lengua de facto de muchos de estos grupos (ver Gundermann et al.

2007). El estado de la cuestión, *ad portas* de poder llevarse a cabo una planificación lingüística desde los espacios estatales lo quiero parafrasear con dos voces que se han preocupado sobremanera de este asunto: Jacques Leclerc, quien se ha dedicado al *diseño lingüístico (aménagement)* en el mundo y la lingüista Elisa Loncon. La visión de ambos es bastante crítica, puesto que para ellos estas medidas se han implementado en un espacio en donde las lenguas indígenas “son lenguas habladas por pocos hablantes y no gozan de prestigio” (Leclerc 2011). A su vez, “todo este marco legal es restringido e insuficiente” (Loncon 2010), “son nuevamente ilusiones que no necesariamente se convierten en realidad” (Leclerc 2011). En síntesis, hasta ahora, no se ha consolidado una planificación lingüística. De requerirse, las comunidades necesitarían de un proceso estandarizador con una revitalización de lenguas indígenas, como bien dice Loncon 2020, en tanto una lucha epistémica y política que se base en la descolonización. En efecto, hay un pensamiento diferente que no responde a las medidas gubernamentales presentes en leyes, decretos e intentos de planificaciones hasta ahora implementados. Se requiere, entonces, que se desarrolle un proceso planificador consciente que adopte una política lingüística real en donde se cambie de paradigma para instalar las formas de epistemología (cfr. Loncon 2020 quien se refiere a los paradigmas mapuche).

A su vez, se han adoptados medidas que concientizan y fomentan el plurilingüismo, que vienen desde las mismas comunidades. Por ejemplo, la concienciación ha ido en aumento en los últimos años (buenos ejemplos son los del mapudungun y rapanui) o desde el espacio mapuche, en los noventas, se instaló una *Escuela de Filosofía, Espiritualidad y Sabiduría Ancestral Mapuche* (2009). Asimismo, el año 2007 se creó una *Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (DELPICH)⁴⁹, resultado de la necesidad de expresar la opinión de los mismos pueblos indígenas (aymara, lickanantay, mapuche y rapanui) sobre las propuestas de políticas educativas y lingüísticas discutidas por gobiernos y por el parlamento, sin previa consulta a los mi-

⁴⁹ Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile [DELPICH], <<http://redeibchile.blogspot.com/p/quienes-somos.html>>

smos pueblos. Siguen a la espera de una aprobación de ley por parte del senado.

5. Conclusión

Estas instancias discursivas fallidas (pienso en la Propuesta), son solo la antesala de lo que podría concretarse en el futuro. Justamente, de una u otra manera, el plurilingüismo en Chile ha pasado a ser un tema de debate y reflexión y puede que llegue para quedarse entre la comunidad. Hay mucho, todavía, por reflexionar al respecto. Por ejemplo, no traté en este espacio otras lenguas, como el caló o el creole haitiano que habla la población de origen haitiano. Son aspectos en los que hay que internarse por lo demás. Tampoco hice mención a lenguas extintas las que algunos grupos quieren revitalizar. Pienso, por lo demás, en algunas propuestas necesarias para implementarse, ya no dentro de las comunidades mismas, sino en toda la población chilena, como la enseñanza-aprendizaje de, al menos, una lengua indígena, como materia del currículum escolar o la vía del acto de oficialización de una lengua, algo que, parafraseo a Loncon, da un prestigio formal a la lengua. Sin embargo, los desafíos que implican el acto de oficializar una lengua no son pocos y requieren de mucho trabajo y dinero. Por un lado, hay que implementar un programa de revitalización de lenguas indígenas; por otro lado, se necesita de un proceso planificador consciente que adopte una política lingüística real, en donde se cambie de paradigma para instalar las formas de epistemología, tal como he afirmado, basándome en las ideas de la misma Loncon (2022). Ahora bien, lo que se asoma en el corto tiempo es lo siguiente: ¿seguirá siendo la cuestión del plurilingüismo un tema de debate entre quienes redacten un nuevo borrador constitucional?

Bibliografía

Bibliografía crítica

- ADELAAR, W. F. H., MUYSKEN, P. C. 2004, *The languages of the Andes*. New York: Cambridge University Press.
- CHÁVEZ FAJARDO, S. 2023, “Plurilingüismo en Chile: estado de la cuestión al 2022”, in RAE, *Crónica de la lengua española 2022-2023*, Barcelona, Editorial Planeta, 213-233.
- CLAIRIS, C. 1997, “Lingüística fueguina”, *Onomazein* 2, 421-450.
- Decreto 280. CHILE. Decreto que modifica el decreto n° 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. 20 de julio de 2009. Digitalizado en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, [20/12/2021] <<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006477>>
- FABRE, A. 2005-, *Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos*, [20/12/2021] <<https://web.archive.org/web/20130601063808/http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Alkusivu.html>>
- GUNDERMANN, H.; GONZÁLEZ, H. Y VERGARA, J. 2007, “Vigencia y desplazamiento de la lengua aymara en Chile”, *Estudios Filológicos* 42, 123-140.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). 2017, *Resultados Censo 2017*, [10/07/2022] <<http://resultados.censo2017.cl/>, (jul. 2022)>
- LECLERC, J. 2011, “Chili”, in J. Leclerc, *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, [20/12/2021] <<http://www.axl.cefano.ulaval.ca/amsudant/chili.htm>>
- Ley 20.370. CHILE. Ley general de educación. Ministerio de Educación, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009. Digitalizado en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, [20/12/2021] <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>>
- Ley 19.947. CHILE. Establece nueva ley de matrimonio civil. Ministerio de Justicia, Santiago, Chile, 17 de mayo de 2004. Digitalizado en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, [20/12/2021] <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=225128>>
- Ley 19.253. CHILE. [Ley Indígena]. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Ministerio de Planificación y Cooperación, Santiago, Chile, 5 de octubre de 1993. Digitalizado en Biblioteca del Congreso Na-

- cional de Chile, [20/12/2021] <<http://www.leychile.cl/Navegar?id-Norma=3062>>
- LONCON, E. y LONCON, L. 2016, “Red DELPICH a informe de la Excm. Corte Suprema sobre Proyecto de Ley de Derechos Lingüísticos Oficio: N° 11-2016”, [20/07/2022] <<http://redeibchile.blogspot.com/>>
- LONCON, E. 2022, “El plurilingüismo como principio, los derechos lingüísticos y la educación intercultural”, [07/07/2022] <<https://www.elmostrador.cl/destacado/2022/03/22/el-plurilinguismo-como-principio-los-derechos-linguisticos-y-la-educacion-intercultural-como-derechos-fundamentales-en-la-nueva-constitucion/>>
- LONCON, E. 2020, “Estrategias políticas y epistémicas mapuche para avanzar en el uso funcional del idioma mapudungun”, in Instituto Nacional de Lenguas indígenas, [07/07/2022] <https://site.inali.gob.mx/congreso_internacional_lenguas_en_riesgo/descargas/25febrero/Mesa6/Elisa_Loncon_Estrategias_epistemicas.pptx+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl>
- LONCON, E. 2010, “Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile”, *Revista ISEES* 7, 79-94.
- SÁNCHEZ G. 1996, “Estado actual de las lenguas aborígenes en Chile”, *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua* 71, 68-87.
- TEILLIER, F. 2013, “Vitalidad lingüística del mapudungun en Chile y epistemología del hablante”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 51/1, 53-70.
- Unicef y FUNPROEIB Andes. 2009, *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina y el Caribe*, [20/12/2021] <<https://atlas pueblosindigenas.wordpress.com/chile/>>
- VELÁSQUEZ RÍOS, C. 2013, *Análisis de los procesos de planificación y políticas lingüísticas impulsadas por agentes gubernamentales para las lenguas indígenas en Chile*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica, mención Lingüística. Universidad de Chile.
- VVAA. 2022, *Propuesta de la nueva constitución*, Santiago, LOM.

Politica linguistica e pratica didattica

L'insegnamento dell'italiano come lingua ereditaria a Toronto, in Ontario.

Margherita Di Salvo

Università Federico II, Napoli

RIASSUNTO: Questo contributo descrive la correlazione tra didattica dell'italiano e politica linguistica nella comunità italiana stanziata in Canada a partire da due casi di studio, il Centro Scuola italiano, finanziato dal Ministero per gli Affari Esteri e la Cooperazione Internazionale (MAECI), e l'Istituto Italiano di Cultura. I dati sono stati raccolti tramite interviste a testimoni esperti e tramite questionari per gli apprendenti tra il 2016 e il 2018. I risultati dello studio evidenziano profonde differenze tra i due contesti indagati, differenze che riguardano il tipo di platea di apprendenti, la competenza dell'italiano, le modalità di erogazione dei corsi. In tale prospettiva, emerge la necessità di una politica linguistica che sappia rivolgersi alle tante platee di apprendenti che si avvicinano, per motivazioni diverse, allo studio dell'italiano.

PAROLE CHIAVE: didattica dell'italiano, migrazione, apprendenti, trasmissione, lingua ereditaria.

ABSTRACT: This paper aims at investigating the connection among education, language policy and Italian migration in Canada. It analyses two different case studies: the first one deals with the Italian Centro Scuola, which is the Italian School financially supported by the Italian Ministry of Foreign Affairs and of International Cooperation (MAECI); the second one is the Istituto Italiano di Cultura (Italian Culture Institute). Data collection via participant observations, questionnaires and interviews took place between 2016 and 2018. The results of the study gave evidence of important differences between the two educational environments. These differences deal with the kind of audience, the proficiency in Italian and the practices

adopted to teach Italian as international language and, in doing so, they demonstrated the need of a better language policy to support the Italian language abroad.

KEYWORDS: teaching of Italian language, Italian migration, learners, intergenerational transmission, heritage language.

1. Introduzione

In un recente contributo, Barbara Turchetta (2021) ha discusso il carattere profondamente politico delle categorie adoperate in Nord America (Stati Uniti e Canada) e in Europa per denominare le lingue la cui presenza in questi contesti geopolitici è indotta da migrazione: in Europa le lingue dei migranti sono definite immigrate o nuove minoranze (Vedovelli 2017), mentre la normativa canadese e statunitense le denomina *heritage languages* o lingue ereditarie (Nagy 2021, Valdès 2000). Nel caso canadese che qui assumo a oggetto di riflessione, il concetto di patrimonio ereditario spinge a considerare la diversità indotta da migrazione come parte dell'identità culturale nazionale (canadese): è quindi particolarmente interessante verificare come, in un contesto così favorevole alla promozione del multiculturalismo generato da contatto culturale, sia gestito l'insegnamento dell'italiano, dentro e fuori la comunità di origine migrata.

2. Obiettivi e metodi

In questo contributo mi propongo una riflessione sulla pratica didattica dell'italiano come lingua ereditaria a Toronto, in Canada. Obiettivo del contributo è individuare gli effetti di una politica multiculturale che, per quanto dichiaratamente favorevole al multiculturalismo (non del multilinguismo, come si vedrà in seguito), non ha adottato, a livello nazionale, un protocollo per la salvaguardia e l'insegnamento delle lingue ereditarie e dell'italiano in particolare.

Tale argomento è affrontato attraverso l'analisi di dati di natura diversa: interviste a testimoni esperti, docenti e allievi, osservazione dei

contesti scolastici e, laddove possibile, analisi di materiali didattici adoperati nel corso delle lezioni⁵⁰.

3. Il contesto della ricerca: il Canada e la sua politica linguistica

Sin dagli Settanta, il Canada è stato promotore di una politica multiculturale, che, tuttavia, non ha supportato il multilinguismo indotto da migrazione, prediligendo un modello di multiculturalismo “within a bilingual framework”, un quadro caratterizzato dalla presenza di sole due lingue ufficiali alle quali i migranti devono approdare dopo un periodo di transizione (Cummins 1990, 23).

Inoltre, la politica linguistica è profondamente cambiata nel corso degli anni Novanta, come sintetizzato da Cummins (2014), che evidenzia come la categoria *international languages* in luogo di *heritage* abbia assegnato a quest’ultimo un valore culturale e non linguistico:

in the early 1990s, the term heritage languages was changed to international languages by the Ontario provincial government, reflecting misgivings among ethnocultural communities that the notion “heritage” entailed connotations of learning about past traditions rather than acquiring skills that have significance for children’s overall education and personal development.

Il termine *heritage* ha quindi assunto una connotazione culturale e meno linguistica: un parlante ereditario può conservare la memoria, la cultura di origine, ma sul piano linguistico deve apprendere almeno una delle due lingue ufficiali del Canada, l’inglese e il francese.

Le conseguenze di tale atteggiamento, sul singolo migrante e sulla società ospite, sono state delineate da Turchetta (2021, 109) che scrive che:

La considerazione delle lingue di eredità migratoria in Canada come negli Stati Uniti, nei processi educativi rappresenta di fatto il riconosci-

⁵⁰ Questi materiali sono stati raccolti, dalla sottoscritta e da Barbara Turchetta, in seno al progetto “Lo spazio linguistico dell’italiano globale: il caso dell’Ontario” (Turchetta e Vedovelli 2018).

mento dei contesti di plurilinguismo diffuso; quest'ultimo produce come conseguenza una evitazione della esaltazione simbolica della sola lingua ufficiale.

In tale chiave di lettura, la visibilità nella sfera dell'educazione di lingue diverse da quelle ufficiali (francese e inglese) incoraggia l'accettazione della condizione di multilinguismo, implicita ma forse non scontata nella nozione (politica) di multiculturalismo.

Oggi in Canada, l'insegnamento delle lingue ereditarie viene generalmente considerato transitorio, fino al pieno sviluppo della competenza in almeno una delle due (sole) lingue ufficiali (Nagy 2021).

L'atteggiamento riservato all'insegnamento delle lingue ereditarie dalla società canadese è duplice: se favoriti, promossi e soprattutto finanziati dai gruppi di minoranza, i programmi di sostegno delle lingue ereditarie sono generalmente tollerati dalla società canadese; sono, al contrario, molti i detrattori nei casi in cui l'insegnamento delle lingue ereditarie è finanziato da fondi pubblici, anche considerata la mole di investimenti a livello nazionale in favore di lingue parlate da una minoranza della popolazione (Cummins 1998, pp. 294-5, Nagy 2021).

In genere, poiché una normativa a livello nazionale, tali iniziative sono promosse dai singoli Stati e dai singoli gruppi etnici.

Un caso prototipico è offerto dall'Ontario e dalla città di Toronto, dove dal 1977 il governo provinciale organizza corsi per favorire il mantenimento delle lingue ereditarie: tale sostegno, però, è *de facto* limitato all'insegnamento della lingua ereditaria per 2,5 ore alla settimana solo in quelle scuole in cui è richiesto da almeno 25 studenti.

4. La comunità italiana a Toronto

I flussi migratori verso il Canada risalgono all'ultimo ventennio del 1800; tuttavia, nel presente contributo, limiteremo la nostra attenzione ai flussi iniziati dopo la fine della seconda guerra mondiale. Tali flussi furono alimentati da accordi bilaterali che il governo canadese aveva stipulato con il Ministero del lavoro italiano al fine di incrementare l'emigrazione: in base a questi accordi, dal 1951 arrivarono in Canada circa 25000 migranti italiani all'anno (cfr. Machetti 2011).

A seguito dell'affievolirsi dell'impatto di questi accordi intergovernativi, la politica migratoria canadese fu regolata da un sistema di sponsorizzazioni che favorivano, da un lato, i ricongiungimenti familiari e, dall'altro, l'arrivo di persone già in possesso di un lavoro, per lo meno sulla carta. Questo sistema fu abbandonato nel 1967, quando ad esso si preferì un protocollo di reclutamento della forza migrata basato sulle competenze professionali e linguistiche dei migranti: ciò favorì l'arrivo di una componente colta e qualificata, meno numerosa nei movimenti migratori precedenti che, al contrario, avevano visto come protagonisti soprattutto migranti con un titolo di studio medio-basso e necessità lavorative incombenti.

Nella capitale canadese gli italiani furono impiegati dapprima in specifici settori industriali (la fabbricazione della rete ferroviaria) e poi in altri (la ristorazione soprattutto, l'edilizia): la ristorazione e l'edilizia, in particolare, in pochi anni divennero i maggiori sbocchi professionali della manodopera italiana.

A Toronto, i migranti si insediarono a ridosso di College Street, dove ancora oggi sorge la *Little Italy*. Tuttavia, come ha ricostruito Ferrini (2018), gli italiani, nel corso degli anni successivi al loro arrivo, si sono spostati seguendo un percorso preciso, verso la zona più settentrionale della città, spingendosi prima nei quartieri di York e Vaughan fino ad arrivare a costruire un nuovo agglomerato che oggi sorge al limite più a nord della città, Woodbridge.

5. Risultati dell'analisi

La tabella seguente offre il prospetto riassuntivo delle risposte ottenute nella ricerca coordinata da Turchetta e Vedovelli ed intitolata "Lo spazio linguistico dell'italiano globale: il caso dell'Ontario" (Turchetta e Vedovelli 2018) attraverso l'uso di un questionario percettivo sulle abitudini e competenze linguistiche. Il questionario è stato sottoposto a migranti di origine italiana e ai loro discendenti (questionario A), a persone senza alcuna parentela genetica con l'Italia iscritti ad un corso di italiano (questionario A), e agli iscritti al Centro Scuola di Toronto (questionario C) e alle loro famiglie (questionario B). Questi rispondenti, di-

versi per tipologia e tipo di relazione con l'Italia, sono stati invitati a rispondere ai quesiti scegliendo la lingua giacchè il gruppo di ricerca ha predisposto una versione inglese ed una in italiano del questionario: di tale scelta, sintomatica sia di una diversa competenza (percepita) nelle due lingue sia di una diversa proiezione identitaria dei rispondenti (cfr. Turchetta e Vedovelli 2018), si dà conto nella tabella seguente:

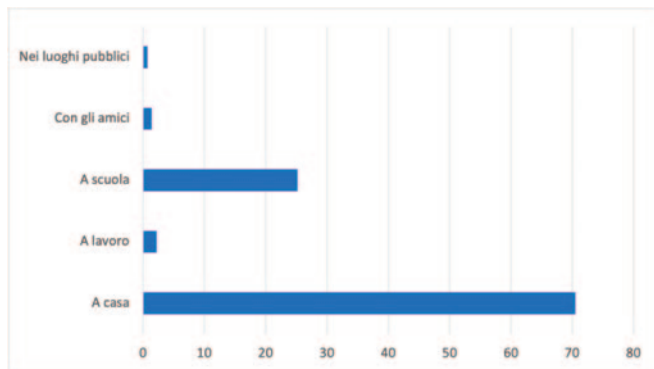
Tabella 1. Tipologia di questionario somministrato e lingua selezionata per le risposte

Tipo di questionario	Tipo di parlante	Lingua delle risposte		
		ITA	ENG	Totale
A	Migranti italiani	372	111	483
	Oriundi	130	225	355
	Apprendenti non di origine italiana	40	26	66
B	Iscritti al Centro Scuola	0	149	149
C	Famiglie degli iscritti	0	65	65
TOTALE		542	576	1118

Fonte: Di Salvo e Turchetta 2018

Le scelte dei parlanti riflettono la preferenza esclusiva per l'inglese negli iscritti al Centro Scuola e nelle loro famiglie a testimonianza del ruolo dell'italiano, oramai fuoriuscito dal repertorio di questi parlanti che, non a caso, vengono considerati, nel presente studio, come generazione 0. Questa definizione, proposta da Turchetta (2018, 84), sottolinea come i parlanti nati in Canada da genitori italiani siano oramai parte del Paese in cui sono nati, in cui sono cresciuti e hanno avuto la loro socializzazione; la contropartita di ciò è che, per questa generazione, l'Italia è un referente lontano, spesso mai conosciuto in modo diretto. La frattura con l'Italia pare avere delle conseguenze chiare sul piano sociale e linguistico. La maggioranza dei 149 rispondenti (83,3%) non ha il passaporto italiano: si tratta di giovani nati in Ontario che scelgono l'italiano per la propria storia familiare.

Fig. 1. “Dove usa di più l’italiano?” (Valori percentuali basati su un campione di 139 rispondenti)



Il tasso di sopravvivenza dell’italiano, così come è percepito dai parlanti, non è particolarmente incoraggiante in quanto, sebbene il 70,5% degli iscritti al Centro scuola dichiarino di usare l’italiano prevalentemente in casa, in quasi un quarto del campione (25,5%) questa lingua è parlata soprattutto a scuola: questo dato è indicativo di come l’italiano non sia, per questi ultimi, una lingua ereditaria in quanto, venendo meno la trasmissione familiare, si perdono entrambe le caratteristiche necessarie per poter classificare l’italiano come tale (ossia la trasmissione familiare e il bilinguismo sequenziale con la lingua dominante della società, cfr. Rothman 2009, Polinsky e Scontras 2020). Inoltre, una percentuale così significativa di giovani che affidano alla scuola l’apprendimento e l’utilizzo dell’italiano sottolinea l’importanza della scuola per il mantenimento dell’italiano nelle comunità storiche.

Del resto, alcuni recenti contributi (Di Salvo 2017a) hanno evidenziato come gli esponenti della migrazione successiva alla fine del secondo conflitto bellico affidino alla scuola (italiana) il compito della conservazione linguistica, come viene mostrato chiaramente dalla testimonianza di due donne di origini calabresi residenti nel cuore della *Little Italy* di Toronto:

R: giusto una domanda / ma voi che parlate italiano /ma i vostri figli parlano italiano?

I: sì ca parlano italiano

F: a me / u primo maschiù è ... s'è muortè / yeah / ma a femmina parla italiano bene perché è andata a la scuola cà

R: ma qua c'è la scuola italiana?

F: sì sì

I: sì / una volta l'insegnavano a la scola / adesso picchè ci sta chiù ... altre razze / chiù portoghesi / chinesi co / allora a scola portoghese è rimasta / ma gli italiani si vai sopra a Woodbridgè vajè... / da a parte di sopra / dove ci stanno assai italiani insegnano agli italiani ancora [...]

pe sotto qua l'italiani non l'insegnano chiù

(Franca e Iolanda, I generazione, Toronto)

Il testo è sintomatico del fatto che, nell'ondata migratoria successiva alla fine della seconda guerra mondiale, la conservazione dell'italiano sia affidata alla scuola dalle famiglie, preoccupate soprattutto che i figli imparino l'inglese e che, in questo modo, non subiscano discriminazioni. In questa chiave vanno interpretate anche le osservazioni condotte all'interno del Centro Scuola che rendono visibili gli effetti dello sfaldamento della comunità italiana. Come il modello tripartito dell'emigrazione italiana proposto da Vedovelli (2011) dimostra, i membri delle cosiddette generazioni 0 sono pienamente cittadine del Paese di nascita e non si proiettano più nell'insieme dei valori culturali legati al Paese di origine dei propri nonni e/o dei propri genitori: questo distanziamento è definito da Vedovelli (2011) in termini di slittamento, nozione che presuppone uno spostamento del baricentro dell'universo culturale delle generazioni successive alla prima, quelle che, nel caso di Toronto, fruiscono di un corso di italiano presso il Centro Scuola. Qui, infatti, l'insegnamento della didattica è rivolto a persone completamente canadesi, per le quali l'italiano è una *international language* nell'85% dei casi, come rilevato nell'inchiesta coordinata da Turchetta e Vedovelli (2018). Ciò implica che l'italiano sia insegnato, in scuole private, in orario extracurricolare, nel week-end, secondo i modelli di una didattica di una lingua straniera (osservazione personale): non sempre, infatti, le generazioni nate in Canada riconoscono nell'uso dell'italiano l'insieme dei valori e dei simboli legati all'Italia ai quali, tuttavia, l'insegnamento della lingua è ancorato. Per i membri di queste generazioni, il desiderio di apprendere l'italiano non è frutto necessario della proiezione dei parlanti verso l'Italia e alla volontà di conservare un'identità italiana. Questi

apprendenti infatti cercano nell'italiano uno strumento per comunicare con le generazioni più anziane che vivono in Canada, ma esprimono la loro identità ibrida italo-canadese in inglese.

Gli effetti del cambiamento della definizione dello statuto dell'italiano da *heritage* a *international language* sulla composizione della platea degli iscritti non sono noti in quanto, ad oggi, non sono disponibili dati; tuttavia, come il gruppo coordinato da Turchetta e Vedovelli ha documentato tra il 2016 e il 2017 presso il Centro Scuola, è possibile evidenziare una componente di studenti privi di origine italiana iscritti a questa scuola. Questi allievi sono generalmente spinti non da ragioni familiari ma da motivi lavorativi/scolastici: molti genitori non italiani sostengono l'apprendimento dell'italiano da parte dei propri figli per supportare il loro bilinguismo, i cui effetti sono oramai noti anche tra i non specialisti, o per garantire loro maggiori possibilità per l'accesso al mercato del lavoro.

Le osservazioni della pratica didattica e dei materiali adoperati a lezione ci spinge a confermare i risultati di studi precedenti. Questi apprendenti nati in Canada non conoscono in maniera diretta i modelli culturali del Paese di origine dei propri nonni e/o dei propri genitori, sui quali spesso è basato l'insegnamento della lingua ereditaria. Questo porta a un profondo cortocircuito tra la lingua ereditaria e i modelli culturali proposti nei corsi: nello specifico, i discendenti dei migranti italiani, iscritti ad un corso di italiano per poter comunicare con i nonni, non sono interessati a conoscere e imparare i modelli letterari e culturali italiani, quelli che tuttavia sono oggetto di insegnamento durante le lezioni del Centro Scuola. La loro identità è anche italiana, ma non solo italiana: questi parlanti, infatti, si riconoscono generalmente nella categoria di italo-canadese, elaborata e costruita entro il contesto culturale canadese a partire da valori italiani. Questo provoca, negli studenti, un disagio e un profondo disinteresse per modelli culturali non riconosciuti come propri.

In questa prospettiva, questi risultati sono coerenti con quelli discussi in studi precedenti: già Norton (1997), infatti, aveva dimostrato come anche l'insegnamento di lingue diverse dall'inglese sia spesso ancorato alle radici culturali legate al Paese di nascita con un cortocircuito tra modello culturale di riferimento, lingua studiata e argomenti delle le-

zioni: secondo questa chiave di lettura, gli apprendenti di una lingua ereditaria in Canada si sentono canadesi, ma studiano una lingua diversa dall'inglese per mantenere vivo un ancoraggio identitario familiare (ereditario). Si vedano, in particolare, le parole di un'apprendente vietnamita intervistata da Norton (1997: 413) che sono coerenti con quelle degli iscritti al Centro Scuola di Toronto:

I was hoping that the course would help me the same as we learnt but some night we only spend time on one man. He came from Europe. He talked about his country: what's happening and what was happening. And all the time we didn't learn at all. And tomorrow the other Indian man speak something for there. Maybe all week I didn't write any more on my book.

È invece completamente diverso l'approccio didattico osservato all'Istituto Italiano di Cultura, la cui platea di apprendenti è formata unicamente da persone senza alcuna origine italiana e, per le quali, l'italiano è una lingua internazionale (e non etnica). Tale platea di utenti ha preferito rispondere al questionario in italiano, con un comportamento molto diverso dagli iscritti al Centro Scuola: la nostra interpretazione è che ciò possa dipendere dall'insieme dei valori simbolici veicolati dall'italiano e dalla proiezione rispetto ad essi, che diverge totalmente nei due gruppi di parlanti.

Per molti degli iscritti al Centro Scuola, l'italiano non è più una lingua ereditaria, nel senso che, contrariamente alle prototipiche definizioni di questo tipo di lingua (Rothman 2009, Polinsky e Scontras 2020, Aalberse & al. 2019), non è più trasmesso dai genitori e nell'insegnamento viene ancorato a modelli culturali non riconosciuti da chi vive in Canada: per questi giovani, l'Italia è un universo sconosciuto, mai visto e, pertanto, si fa fatica a ricostruire l'italianità di alcuni simboli, oggetti e prodotti culturali proposti come oggetto di riflessione linguistica e metalinguistica a lezione.

Per gli iscritti all'Istituto di Cultura, invece, l'italiano è una lingua *immaginata* nell'accezione di Anderson (2006): queste persone si avvicinano consapevolmente e per una scelta individuale allo studio di questa lingua. Questa scelta è basata spesso sulla forza attrattiva di simboli (il cibo, il lavoro, l'architettura, il *Made in Italy*) che possono essere esperiti

anche fuori dai confini nazionali, per effetto della globalizzazione che ha reso contesti quali Toronto scenari estremamente superdiversi.

Inoltre, nel caso degli Istituti di Cultura, gli insegnanti sono italiani stabilmente residenti nella città e questo li rende, di fatto, parte di un tessuto multiculturale che condividono con gli apprendenti. L'insegnamento dell'italiano, in questo caso, punta su una conoscenza diretta di un contesto sociale comune, il Canada, che è, per molti degli iscritti, meta di arrivo di un processo migratorio. Questi insegnanti conoscono direttamente la distanza tra i modelli culturali canadesi e quelli italiani e, nelle loro lezioni, operano un continuo confronto tra essi, proponendo spesso lezioni basate su quegli elementi simbolici (il cibo, il vino, la musica, la moda) che hanno spinto gli apprendenti verso l'italiano: in questo modo, questi insegnati si mostrano particolarmente capaci a sviluppare unità didattiche finalizzate a tenere viva la motivazione degli apprendenti. I risultati sul piano dell'apprendimento sono evidenti, come la capacità di rispondere in italiano al questionario dimostra in modo inconfutabile (soprattutto in relazione alle difficoltà rilevata al Centro Scuola).

6. Conclusioni

La ricerca condotta ha evidenziato la complessità dei pubblici dei corsi di italiano, diversi per generazione di appartenenza, posizione dell'italiano all'interno della trasmissione familiare, relazione genetica con l'Italia e motivazione, variabili tutte fondamentali e solo in parte considerate nella progettazione didattica e nelle intenzioni del legislatore italiano impegnato nell'elaborazione di politiche linguistiche a sostegno dell'italiano nel mondo.

Sul primo aspetto, è possibile inferire dall'analisi congiunta dei dati quantitativi e dalle osservazioni dei due contesti didattici che l'ancoraggio a valori e a simboli italiani, nel tentativo (a mio parere vano) di legare l'insegnamento dell'italiano all'estero alla cultura (soprattutto letteraria) italiana, sia fallimentare sia in termini di competenza raggiunta sia in termini di proiezione identitaria degli allievi che sono ormai pienamente cittadini di altri Paesi senza alcuna conoscenza o

esperienza diretta dell'*italianità*. Su questo, è opportuno riflettere sulla motivazione degli iscritti al Centro Scuola, che non sono interessanti alla letteratura italiana, ma semmai a costruire e consolidare, anche mediante il confronto con le generazioni più anziane, un'identità non italiana ma italo-canadese.

Sul secondo aspetto, a mio parere, la politica linguistica italiana stenta a cogliere l'auspicio di Vedovelli (2013) che ha più volte suggerito come l'impatto delle neomigrazioni nelle comunità di antico insediamento potesse avere come conseguenza un'immissione di italiano vivo all'interno di comunità sempre meno italofone (ma ancora italofile). L'incontro tra vecchi e nuovi migranti, secondo Vedovelli, avrebbe infatti potuto costituire una spinta propulsiva verso la diffusione di modelli linguistici italiani contemporanei, quali quelli adoperati dai migranti odierni. Tuttavia, ciò non è avvenuto né a Toronto (Di Salvo 2017a) né altrove (Rubino 2014). Il profondo solco identitario tra vecchi e nuovi migranti sembra essere troppo profondo per essere superato (Di Salvo 2017b) e, per questo, spetta alle istituzioni la progettazione di interventi per il mantenimento e la promozione della lingua italiana nel mondo.

I risultati di questo studio evidenziano la necessità di una diversa politica linguistica rivolta alle comunità migranti che, per salvaguardare, promuovere e valorizzare l'italiano dovrebbe puntare sul suo statuto internazionale più che con un legame ancestrale con l'Italia, mitizzato e oramai fossilizzato.

Bibliografia critica

- AALBERSE S., BACKUS A., MUYSKEN P. 2019, *Heritage language. A language contact approach*, Amsterdam, Benjamins.
- ANDERSON B. 2006, *Comunità immaginate*, Roma, Il Manifesto Libri.
- CUMMINS J. 1998, "The teaching of international languages", in J. Edwards (ed.), *Language in Canada*, NY, Cambridge, 293-304.
- CUMMINS J. 2014, "To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy". *Frontiers in Psychology: Language Sciences*, 5 (article 358), 1-10, <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00358/full>>

- CUMMINS J., DANESI M. 1990, *Heritage languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*, Toronto, James Lorimer.
- DI SALVO M. 2017a, "Heritage language and identity in old and new Italian migrants in Toronto", in M. Di Salvo, P. Moreno (eds.), *Italian communities abroad. Multilingualism and migration*, New Castel Upon Tyne, Cambridge Scholar, 75-95.
- DI SALVO M. 2017b, "Expat, espatriati, migranti: conflitti semantici e identitari", *Studi Emigrazione*, 207, 451-465.
- DI SALVO M., TURCHETTA B. 2018, "Analisi dei dati quantitativi", in B. Turchetta, M. Vedovelli (eds.), *Lo spazio linguistico globale dell'italiano: il caso dell'Ontario*, Pisa, Pacini, 121-170.
- FERRINI C. 2018, "Italianismi e Pseudoitalianismi nelle Little Italy di Toronto: il linguistic landscape come termometro per misurare la 'febbre da italiano'", in B. Turchetta, M. Vedovelli (eds.), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pisa, Pacini Editore, 255-311.
- MACHETTI S. 2011, "America del Nord", in M. Vedovelli (eds.), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana*, Roma, Carocci, 387-428.
- NAGY N. 2021, *Heritage languages in Canada*, in S. Montrul, M. Polinsky (eds.), *Cambridge Handbook of heritage languages*, 178-204.
- NORTON, B. 1997, "Language, Identity, and the Ownership of English", *TESOL Quarterly* 31/3, 409-429.
- POLINSKY M., SCONTRAS G. 2020, "Understanding heritage languages", *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 4-20.
- ROTHMAN J. 2009, "Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages", *International Journal of Bilingualism*, 13, 155-63.
- VALDÉS G. 2000, "Teaching heritage languages: An introduction for Slavic language-teaching professionals", in AA.VV., *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century*, 375-403.
- TURCHETTA B. 2021, "Sostenibilità e criticità di politiche linguistiche a sostegno del plurilinguismo: una riflessione transcontinentale", in G. Iannacaro, S. Pisano (eds.), *Intrecci di parole. Esperienze di pianificazione del plurilinguismo in Europa e fuori dell'Europa*, Alessandria, Dell'Orso, 93-111.
- TURCHETTA B., VEDOVELLI M. (eds.) 2018, *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso Ontario*, Pisa, Pacini.
- VEDOVELLI M. (ed.) 2011, *Storia linguistica dell'emigrazione italiana*, Roma, Carocci.

VEDOVELLI M. 2013, “Lingua e emigrazione italiana nel mondo: per uno spazio linguistico italiano globale”, in I. Tempesta, M. Vedovelli (eds.), *Di linguistica e di sociolinguistica: studi offerti a Norbert Dittmar*, Roma, Bulzoni, 299-322.

El *Diccionario ricciano y anti-ricciano*

Aproximación a su recepción y a su estructura y consideraciones traductológicas⁵¹

Florencia Ferrante, Natalia Peñín Fernández

Universidad de Génova, Universidad de Bolonia

RESUMEN: El objetivo de este estudio es presentar y comentar algunos aspectos del *Diccionario ricciano y anti-ricciano* (Deserti s.a., tomos I y II), uno de los textos hallados y catalogados por el grupo de investigación LITIAS (*Lingua italiana in territori ispanofoni*). Tras una breve contextualización histórica de la obra, nos detendremos en el comentario de algunos paratextos de interés y en el uso que hace el traductor de los instrumentos lexicográficos de consulta.

PALABRAS CLAVE: diccionarios satíricos, lexicografía histórica, jansenismo, traducción, ideología

ABSTRACT: The aim of this paper is to present and comment on some aspects of the *Diccionario ricciano y anti-ricciano* (Deserti s.a., tomos I y II). It is one of the texts found and catalogued by the research group LITIAS (*Lingua italiana in territori ispanofoni*). After a brief historical contextualization of the work, we will comment on some interesting paratexts and on the translator's use of lexicographical tools for consultation.

KEYWORDS: satirical dictionaries, historical lexicography, Jansenism, translation, ideology

⁵¹ En este estudio, las dos autoras se dividen la responsabilidad de las secciones; tanto la introducción (par. 1) como el estudio de los paratextos (par.2) habrá de considerarse de Florencia Ferrante y los apartados 3, 4, 5 y 6 habrán de considerarse de Natalia Peñín Fernández.

1. Introducción

El objetivo de este estudio es presentar y comentar algunos aspectos de la obra titulada *Dictionario ricciano y anti-ricciano* (Deserti s.a., tomos I y II)⁵². Se trata de uno de los textos hallados y catalogados por el grupo de investigación LITIAS⁵³ (*Lingua italiana in territori ispanofoni*) que, en este caso, ha dado con un documento que es a la vez un diccionario y una traducción, circunstancia en la que reside parte de su singularidad. Comenzaremos por presentar sucintamente las características editoriales y contextuales de la obra, para luego detenernos en el comentario de algunos paratextos y en el uso que hace el traductor de los instrumentos lexicográficos de consulta.

No conocemos con exactitud la fecha de publicación del *Dictionario ricciano y anti-ricciano* (Deserti, s.a., tomos I y II). Sí sabemos, en cambio, que se trata de la traducción del *Dizionario ricciano ed anti-ricciano, compilato da Severino Deserti* [pseudónimo de Francesco Eugenio Guasco], publicado en Sora [i.e. Foligno] en el año 1793, per *Flaminio Palla* [i.e., el editor Giovanni Tomassini]. Como puede comprobarse por los datos del título, esta primera edición del texto original se publicó bajo pseudónimo y con falso pie de imprenta. Existen al menos otras tres ediciones posteriores del *Dizionario ricciano*: una “seconda riveduta ed accresciuta dall’autore” de 1794, una tercera “riveduta ed accresciuta dall’autore” de 1796 y una cuarta publicada en Venecia en 1800. Estas últimas tres ediciones aparecieron con el nombre del autor y el pie de imprenta reales. Pero ¿qué es exactamente el *Dizionario ricciano*?

Tanto la obra original como su traducción se inscriben en el seno de la polémica antijansenista suscitada en Europa por las propuestas reformistas del obispo toscano Scipione de’Ricci en el marco del Sínodo de

⁵² En Niederehe, H.J. (2005: 298).

⁵³ Proyecto PRIN 2017, coordinado por Félix San Vicente: *La lingua italiana in territori ispanofoni, da lingua della cultura e della traduzione a lingua dell’educazione e del commercio: analisi storiografica attraverso il reperimento dei diversi testi e materiali metalinguistici con finalità descrittiva, contrastiva e didattica destinati a ispanofoni, dalle origini fino alla fine del ventesimo secolo* (ref: 2017J7H322_004). Cfr. el portal LITIAS <<http://www.litias.it>>.

Pistoya (1786), asamblea sinodal por él convocada y presidida.⁵⁴ La crítica a Ricci y sus doctrinas son el objetivo declarado de este diccionario ideológico, que presenta en orden alfabético y con voluntad “vocabularista” (Deserti s.a.: I, 18) las definiciones en clave satírico-humorística de una serie de lemas relacionados con esta controversia político-religiosa, con la intención declarada de desenmascarar lo que se considera un uso engañoso de ciertas palabras “astutas, falaces y ambiguas” (Deserti s.a.: I, 45). No podemos detenernos aquí sobre el Sínodo pistoyense y sus consecuencias; baste señalar que se trató de una de las experiencias de reforma más audaces del siglo XVIII europeo en materia religiosa. Las conclusiones del Sínodo suscitaron fuertes debates en los que se oponían, a grandes rasgos, dos posiciones: por un lado, la de los sostenedores de la ortodoxia católica y del centralismo y la supremacía papal y, por otro lado, la de jansenistas como Scipione de’ Ricci y Pietro Tamburini, quienes abogaban por la necesidad de una reforma eclesiástica integral, por la autonomía de las Iglesias nacionales y por el regalismo, es decir, la injerencia del poder político en los asuntos religiosos (Bolton 1969, Rosa 2014: 159-175).

La traducción española del *Dizionario ricciano* es obra del gaditano Francisco de Paula Micón (o Miconi) y Cifuentes (II Marqués de Méritos) y fue realizada presumiblemente entre 1792 o 1793, año de publicación del texto original, y 1796, año indicado en la Censura que precede al texto de la traducción. En cuanto al periodo de efectiva publicación de esta versión española, existe un significativo desfase temporal entre la fecha en que se concede la licencia de impresión (como se ha indicado, el 1796) y la fecha supuesta en que el diccionario verá la luz, probablemente, según Capellán (2017: 39), en 1815.

⁵⁴ Los puntos más controvertidos de la eclesiología de inspiración jansenista en este periodo son la clara separación y diferenciación del poder espiritual y temporal (con un claro redimensionamiento de la influencia papal en las Iglesias nacionales y locales), la acentuación de la función del ministerio episcopal y el regalismo. En cuanto a la práctica religiosa, se aboga por una religiosidad más íntima y por un espíritu de verdadera penitencia a través, por ejemplo, de la rigurosa instrucción de los fieles, de la lectura de los textos sacros directamente en lengua vulgar y de la supresión de ciertas prácticas devocionales populares consideradas excesivas o supersticiosas.

El interés historiográfico por esta traducción se ha debido hasta ahora a su relación con otro diccionario burlesco o satírico mucho más conocido y estudiado, el *Nuevo vocabulario filosófico democrático, indispensable para todos los que deseen entender la nueva lengua revolucionaria* (1813) del jesuita Lorenzo Thjulen. Tanto una como otra obra son, de hecho, repertorios léxicos orientados ideológicamente y fueron escritos en italiano y traducidos al español entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX; ambas traducciones son, además, si atendemos a los datos proporcionados por Álvarez de Miranda (2000) y Capellán (2017), obra del mismo traductor, el ya mencionado Francisco de Paula Micón y Cifuentes. En relación con este último punto, y como escribe Álvarez de Miranda, “algún día habrá que estudiar con mayor detenimiento la figura de este Marqués de Méritos” (2000: 64). En efecto, la presencia del traductor es sin duda una de las características más singulares del *Diccionario ricciano*. Lo encontramos en sus insistentes anuncios y avisos al lector, al comienzo y al final de la obra; lo hallamos también en los párrafos que añade al texto que traduce, en ocasiones sin ningún aviso paratextual que indique su directa intervención; aparece, en fin, en las notas al pie y en las varias acotaciones metalingüísticas y disquisiciones lexicográficas que nos despliegan su “conciencia traductora” (Deserti s.a: I, 36-44).

Consideraremos a continuación con algún detenimiento algunos de los distintos paratextos con los que Francisco de Paula Micón acompaña su versión del *Ricciano* para así delinear mejor tanto la intrincada historia textual de esta traducción como la figura, aún poco estudiada, del II Marqués de Méritos.

2. Estudio de los paratextos

El *Diccionario ricciano y anti-ricciano* es, como hemos señalado, la traducción del *Dizionario ricciano e anti-ricciano* de Francesco Eugenio Guasco, quien se oculta bajo el pseudónimo de Severino Deserti. En una de las numerosas notas del traductor, el II Marqués de Méritos declara lo que sigue:

Mucho después de traducida esta obra, sirviendo de original para ello un ejemplar de la edición que se hizo de ella en Sora por Flaminio Palla el año de 1793, en que se da por autor de ella a Severino Deserti, llegó a mis manos un ejemplar de la tercera edición, hecha en Asís y en el año de 1796 por Octavio Sgariglia con el verdadero nombre de su autor el Señor Marqués Don Francisco Eugenio Guasco Patricio Alejandrino y Canónigo de la Basílica Liberiana, con la adición de los artículos siguientes. (Deserti s.a.: I, 44)⁵⁵

Es decir que, según explica el mismo traductor, su versión está basada en la primera edición de la obra original (aparecida, como hemos indicado en la introducción, bajo pseudónimo y con falso pie de imprenta) y fue luego integrada con los lemas, y también con los paratextos, que se añadieron para la tercera edición. En la tabla I se presenta un cotejo entre los paratextos presentes en las ediciones de la obra original utilizadas como base para la traducción (1ª y 3ª) y los paratextos presentes en el volumen de la traducción española. No hemos considerado las ediciones 2ª y 4ª por no haber sido utilizadas por el traductor en la preparación de su versión.

Tabla I. Tabla comparativa de los paratextos de la obra original y de la traducción

<i>Dizionario ricciano e antiricciano, paratextos 1° ed. (1793) y 3° ed. (1796)</i>	<i>Diccionario ricciano y antiricciano, traducción Fernando de Paula de Miconi Cifuentes, ed. Francisco Martínez Dávila, s.a., paratextos.</i>
	CENSURA DEL DICCIONARIO (FIRMADO POR DR. D. LUIS VICENTE DELGADO, DR. D. PEDRO INOCENCIO VEJARANO, DR. D. JOSÉ ALEDO) EL 8 DE JULIO DE 1796 EN MADRID (I, III-VI)
INDICE, INDICE DELLE MATERIE	ÍNDICE DE LOS PROEMIALES Y ARTÍCULOS (I, VII-VIII) EL TRADUCTOR AL LECTOR, (I, 1-2) LA VENERABLE ANTIGÜEDAD. PROEMIO DESDE AHORA HASTA QUE SE HAGA LA EDICIÓN DEL DICCIONARIO RICCIANO (I, 2-16)
AL CORTESE LETTORE. FLAMINIO PALLA. (1° ed.)	AL BENIGNO LECTOR (POR) FLAMINIO PALLA (I, 17-18)

⁵⁵ En todos los documentos reproducidos en el presente estudio se han modernizado la ortografía y la puntuación.

LETTERA PROEMIALE AI BENIGNI LETTORI (1° ed., 3° ed.)	CARTA PROEMIAL LOS BENIGNOS LECTORES (I, 18-34)
NOTA DI FILIPPO DA RIMELLA (3° ed.)	NOTA DEL PADRE RIMELLA (I, 34-35)
AVVISO AL LETTORE (3ª ed.)	AVISO AL LECTOR (I, 35-36) [ADICIÓN DEL TRADUCTOR] (I, 36-43) NOTA DEL TRADUCTOR (I, 44)
LO STAMPATORE AL CORTESE LETTORE (3° ed.)	EL IMPRESOR AL BENIGNO LECTOR (I, 44) SUPLEMENTO AL DIARIO ECLESIAÍSTICO DE ROMA. QUADERNO V PARA LOS MESES DE SEPTIEMBRE Y OCTUBRE DE 1793 (II, 231-233) RELACIÓN DE LA CONDUCTA DEL CANÓNIGO CELESI EN EL SÍNODO DE PISTOYA EL AÑO DE 1786 (II, 233-249) AL SEÑOR CANÓNIGO DON FABRICIO CELESI (POR) SEVERINO DESERTI (II, 249-256) SEÑOR LEYENTE (II, 258) PROSPECTO (II, 258-263) ADICIÓN DEL TRADUCTOR (II, 263) NOTA (II, 264)

Como puede notarse a primera vista, son muchos los paratextos presentes en la versión española que no tienen equivalente en ninguna de las dos ediciones originales en las que declara basarse el traductor. Nos detendremos a continuación sobre algunos de ellos.

2.1. La venerable antigüedad. El “Proemio desde ahora hasta que se haga la edición del Diccionario Ricciano”.

Francesco Eugenio Guasco es también autor, según Santagostino (1947), de una suerte de panfleto titulado *La venerabile antichità* (1790) en el que, bajo la forma de epístolas dirigidas al obispo Scipione de’ Ricci, se cuestionan algunos puntos de la doctrina jansenista, especialmente la aspiración a restaurar la tradición de una iglesia primitiva considerada incorrupta y originaria. Este panfleto, impreso en el año 1790 y aparecido bajo el pseudónimo “G.P.” y con falso pie de imprenta, lleva anexo

como apéndice un breve texto titulado “Proemio che anderà unito all’edizione del Dizionario ricciano” (G.P. 1790: 59-89). A pesar de las intenciones declaradas en el título, este “Proemio” – cuyo autor es, con toda probabilidad, el mismo Francesco Eugenio Guasco – no parece haber sido publicado nunca junto con el *Dizionario ricciano*, pues ninguna de las cuatro ediciones mencionadas del original lo incluye. Francisco de Paula Micón, sin embargo, quien evidentemente conocía tanto la epístola-panfleto *La venerabile antichità* como el “Proemio” adjunto, incluye este último en su traducción del Ricciano, y lo hace a través del consabido procedimiento narrativo del sorpresivo y fortuito hallazgo de un manuscrito desconocido. Así se dirige a su lector en el párrafo titulado “El traductor al lector”:

Había tiempo que tenía yo traducido este Diccionario [i.e. el *Diccionario ricciano*], cuando llegué a una librería de esta corte a saber si se había hallado un folleto que me había dicho el librero días antes que había en ella [...] y mostrome otro. (Deserti s.a.: I, 1)

A pesar de que no se trataba del folleto que buscaba, el traductor continúa:

como buen erudito que soy [...], monté las gafas en el narigal e hice lo que cada pobre animalito de dos pies implume, resabiado de literato, y fue empezar a tarascadas con las hojas del librete [...] y entróseme por los sentidos una tufarada de tan buen sabor, que hice ánimo de no salir de allí sin el papelucho, que, como llevo dicho, me olió a cosa buena, y me agarré de palabras con el librero. (Deserti s.a.: I, 1)

Luego de la escena del regateo, el traductor finalmente presenta el texto de su hallazgo, que no es otra cosa que el “Proemio” antes comentado, cuya traducción ofrecerá a continuación:

¿Hubiera vm. creído, ni aun imaginado, que tantos meses después de haber yo traducido el Diccionario, había de tropezar sin saber cómo, ni de qué manera, con un folleto que tan casualmente, como llevo dicho, vino a mis manos? ¿Hubiera v.m. creído (va de dos, y temo que no ha de ser la última) que en él se hallase el Prólogo del mismo Diccionario? ¿Hubiera v.m. creído (aprieta, y va de tres) que a mi poder llegase tapado de ojo, y por detrás de una carta de 58 páginas, que traía por delantal?

Pues, amigo, ahí está ella, que no me dejará mentir, y por muestra de verdad allá va su título. (Deserti s.a.: I, 2)

Así es pues como el traductor nos informa de que, en realidad, en este volumen hay traducciones de (al menos) dos distintos textos originales. La elección del traductor de recurrir a un procedimiento ficcional para introducir el “Proemio” resulta, en todo caso, coherente con las estrategias estilísticas desplegadas en varias ocasiones por el autor Francesco Eugenio Guasco, el cual, además del ya mencionado uso del pseudónimo y del falso pie de imprenta, introduce la primera edición del *Dizionario ricciano* sirviéndose a su vez de una ficción narrativa. En efecto, el primer paratexto del *Dizionario ricciano* (1792) es un aviso “Al cortese lettore” (traducido “Al benigno lector”) en el que el imaginario impresor Flaminio Palla relata las circunstancias en que el texto pudo ver finalmente la luz:

Este Diccionario debía imprimirse en Civita-Lavinia, pero el impresor de aquella ciudad, *Silicerno Decrepiti*, habiéndose ido al otro barrio sin herederos, pasó el manuscrito por un caso verdaderamente de los más singulares (que no referiré, porque nadie lo creería) a manos del Reverendísimo Padre Abad Don Mena [...]. Este, que está en ayunas de la lengua italiana, llegado a Sora se sirvió de regalármele, con pacto y condición de que le imprimiese con la mayor brevedad, siguiendo el deseo que había tenido de publicarlo el impresor difunto. (Deserti s.a.: I, 17)

Esta sucesión de historias ficcionales y de personajes inventados contribuye a difuminar la figura del autor, tanto en la versión original como en la traducción, a la vez que subraya insistentemente el carácter fortuito y mediato de la publicación. A este respecto, cabe señalar que el uso de pseudónimos y de personajes imaginarios, así como también el recurso al anonimato, a la firma por iniciales y al falso pie de imprenta, no era infrecuente en la polémica político-religiosa italiana de la época, de la que el traductor Francisco de Paula Micón y Cifuentes no solo está sorprendentemente al corriente sino en la que, además, participará activamente en calidad de traductor, como a continuación se dirá.

2.2. El Suplemento al diario eclesiástico de Roma. Las anotaciones pacíficas de Giovanni Marchetti.

Las últimas páginas del segundo volumen de la traducción del *Dizionario ricciano* contienen otra serie de textos que no se encuentran en ninguna de las ediciones conocidas del texto original. El primero de ellos es la traducción de una larga “Relación” extraída de las páginas del *Supplemento al giornale ecclesiastico di Roma* del año 1793, en la que el canónigo Fabrizio Cellesi, uno de los participantes en el Sínodo de Pistoia, reclama “ver reparado su honor” (Deserti s.a.: II, 233), pues entiende que el retrato que de él se hace en el *Dizionario ricciano* no es acorde a la verdad. A continuación de esta “Relación”, Francisco de Paula Micón coloca la traducción de la respuesta “Al señor canónigo Don Fabricio Celesi” (Deserti s.a.: II, 249) que Francesco Eugenio Guasco había publicado, una vez más bajo el pseudónimo de Severino Deserti, en el *Supplemento al giornale ecclesiastico di Roma* del año 1794. Por último, el traductor incluye como paratexto final el “Prospecto de una obra que jamás se ha hecho y que nunca se hará” (Deserti s.a.: II, 258), escrito originalmente en italiano por el célebre polemista Giovanni Marchetti en su obra publicada anónima *Le annotazioni pacifiche confermate* (1788). Cabe señalar que el autor de dicho “Prospecto”, Giovanni Marchetti, es uno de los escritores más prolíficos y representativos del ultramontanismo italiano de la segunda mitad del siglo XVIII y es el responsable, además, de buena parte de los artículos publicados en el mencionado *Supplemento al giornale ecclesiastico di Roma*, aunque no siempre figure su nombre. Como puede verse, pues, el volumen del *Dizionario ricciano* que será publicado en Madrid en la segunda década del siglo XIX contiene, en realidad, la traducción de numerosos textos extraídos de algunos de los periódicos y libros más leídos, influyentes y representativos de la corriente de pensamiento contrarrevolucionario católico italiano de la época (cfr. Giuntella 1988).

Llegados a este punto, se imponen una serie de interrogantes: ¿por qué motivo el Marqués de Méritos adjunta a su traducción del *Ricciano* panfletos y artículos atinentes a polémicas (como aquella entre Fabrizio Cellesi y Eugenio Guasco) y a textos (como *La venerabile antichità* o el *Giornale ecclesiastico di Roma*) de carácter meramente circunstancial,

panfletario y local? ¿Qué grado de conocimiento tenía este traductor de las diatribas y los debates que ocurrían en esos años en la Roma papal a propósito de las polémicas antijansenistas, y cuán familiarizado estaba con la producción literaria de polemistas como Giovanni Marchetti, el mismo Francesco Eugenio Guasco u otros? ¿Qué interés tuvieron dichas polémicas durante el último decenio del s. XVIII español, cuando fueron traducidas? ¿Qué grado de participación tenía el II Marqués de Méritos en ellas? Para intentar responder a estas preguntas, puede ser útil revisar la fuente bio-bibliográfica más completa y confiable de la que hoy disponemos acerca de la figura de Francisco de Paula Micón, las *Memorias para la biografía y para la bibliografía de la isla de Cádiz* (1829-1830). En esta obra, el autor Nicolás María de Cambiaso y Verdes hace un retrato bastante acabado de la personalidad histórica del II Marqués de Méritos y le atribuye gran cantidad de traducciones, la mayoría anónimas o bajo pseudónimo. Un repaso por esta lista, que no es exhaustiva, arroja un resultado de al menos 8 traducciones conocidas al parecer realizadas por Francisco de Paula Micón entre 1790 y 1808. Además del *Diccionario ricciano y anti-ricciano* y del *Nuevo vocabulario filosófico-democrático*⁵⁶, se atribuyen a Francisco de Paula Micón las traducciones de otros volúmenes como *La liga de la teología moderna con la Filosofía* (1798), escrita en italiano por el Abad Rocco Bonola⁵⁷, o la *Carta de un párroco de aldea a su obispo sobre varios casos de conciencia* (1798)⁵⁸, traducida también del italiano bajo el pseudónimo de Eugenio Sarmiento. Estas traducciones tuvieron varias ediciones y reimpressiones, alguna incluso en territorios de Hispanoamérica, hasta bien entrado el siglo XIX⁵⁹. De ser todas realmente obra del II Marqués de Méritos, van

⁵⁶ El Marqués de Méritos sería también autor de la traducción de la siguiente obra de THJULEN, L. 1808, *La rebelión de los animales contra los hombres*, Madrid: Repullés.

⁵⁷ BONOLA, R. 1798, *La Liga de la Teología moderna con la filosofía, en daño de la Iglesia de Jesuchristo*, Madrid: en la Imprenta de la administración de la Rifa del Real estudio de medicina.

⁵⁸ ANÓNIMO 1798, *Carta de un párroco de aldea a su Obispo sobre varios casos de conciencia*, 2ª ed?, Madrid: en la Imprenta de la administración de la Rifa del Real estudio de medicina.

⁵⁹ De *La Liga de la Teología moderna con la filosofía* se conocen ediciones en Buenos Aires (1822) y en México (1826).

delineando la figura de un literato casi exclusivamente dedicado a las traducciones del italiano de libros y panfletos atinentes a la controversia político-religiosa entre jansenistas y ultramontanos, a la sazón uno de los conflictos más críticos y representativos de los primeros años del reinado de Carlos IV (La Parra López 2011). A la luz de estos datos, pues, sorprende menos la inclusión al final de la traducción del *Ricciano* de esos artículos provenientes de periódicos y volúmenes eclesiásticos romanos pues, como señala su biógrafo Cambiaso y Verdes, “Es menester confesar que [Francisco de Paula y Micón] era algo partidario de las opiniones ultramontanas, aunque no tanto como otros exaltados del partido opuesto vociferaban” (1829-1830: 179). Desde luego, un estudio sistemático de sus traducciones y de su propia actividad como agente mediador en estas controversias va apareciendo cada vez más necesaria.

3. El “Aviso al lector” o la justificación del traductor

De los paratextos comentados en el apartado 2, es de especial interés para nuestro estudio el “Aviso al lector”, espacio que en la versión original ocupa unas pocas líneas (Deserti s.a.: I, 17) y en el que el traductor añade algunos párrafos más (Deserti s.a.: I, 35-43) con la intención de sincerarse con el lector sobre sus límites con respecto a lengua italiana, conocimiento que él mismo denomina su “inteligencia del Italiano” y que califica de “a media rienda”, dando a entender que su pericia no es completa.

[...] voy a abrirle a vm de par en par mi conciencia traductora, a decir verdad algo sucia y enredada con esta dichosa traducción. Ante todo confieso a vm. que sé mi lengua a media rienda, y ni aun esto me concedería cualquiera de todos, que son ni más ni menos los que no me quieren tanto como yo, con que si en este estado me hallo acerca del idioma, que empezaron a enseñarme la madre que me parió y mi nodriza (que es como llaman ahora a la que nuestros abuelos ama de lecha) considere vm. cuál será mi inteligencia del Italiano en que, y con mucha gracia, se escribió esta obra, por su Autor: [...] (Deserti s.a.: I, 36).

Dirigiéndose al lector manifiesta también preocupaciones relativas a las elecciones léxicas que hace, así como sus reflexiones acerca de la utilidad y los límites de las herramientas lexicográficas que ha utilizado para traducir. Un claro ejemplo se encuentra en la traducción del término “succumbere”, para el cual nuestro traductor utiliza el equivalente “sucumbir”, a pesar de no estar lematizado en la edición del *Diccionario Académico* de 1791 (3ª ed.) que afirma haber consultado, como se lee a continuación:

Ha de saber vm. que sin echar de ver cómo ni cuándo me hallé del modo ya dicho con la voz italiana *succumbere* entre las manos, y dije perdido soy; pues aunque en conversación y estilo familiar he oído usar del verbo sucumbir [...], por escrito, confieso que en lo poco que he leído en nuestra lengua no he tropezado con él, y temí, si lo encajaba, que había de haber quien dijese que tan vacía está de voces españolas mi mollera, como llena de italianas (Deserti s.a.: I, 39).

Siguiendo el hilo de esta reflexión, el traductor se pregunta, en otra ocasión, el motivo por el cual la Academia no recoge las voces “convertendo” (que Francisco de Paula Micón utiliza en el *Diccionario* en las voces “Retractación” y “Sinodo”), y “ajusticiando” (que, en cambio, utiliza al traducir la voz “Superstición”), cuando sí recoge otras como “reverendo”, “venerando”, “doctorando”, “laureando”, “ordenando” o “vitando” (Deserti s.a.: I, 42-43); o, como se puede leer más adelante, se cuestiona también “razonador” o “hesitar” (ambos términos utilizados por nuestro traductor en la voz “Soberanos”) cuando son de la misma familia que “razonar” y “hesitación”, respectivamente, que sí se hallan recogidas en la tercera edición de la Academia:

[...] si vm. sospecha que no se han de llevar bien, y ha de haber quimera entre ellas, pronto estoy a suprimirlas en la centésima cuarta edición, y dé vm. por dicho lo mismo acerca de las voces *razonador*, *hesitar*, aunque en el Diccionario estén las de *razonar*, y *hesitación*. (Deserti s.a.: I, 43)

Con el fin de legitimar el uso en su versión española de términos que no aparecen en el *Diccionario de la Academia*, el traductor asegura que un amigo suyo académico le ha confirmado que en la cuarta edición se recogerán muchos términos que en la tercera han quedado excluidos o

descarriados como los llama el marqués, aprovechando la ocasión para autodenominarse “precursor, presagiador o husmeador de la Academia” (Deserti s.a.: I, 38).

No iba desencaminado el Marqués de Méritos en sus afirmaciones, como hemos podido comprobar, ya que el antes señalado lema *sucumbir*, entrará en la edición sucesiva del *Diccionario Académico* (4ª ed., 1803)⁶⁰; lo mismo sucederá con los términos *razonador*⁶¹ y *hesitar*⁶².

Asimismo, al final de este paratexto, el traductor advierte al lector que incluirá, “a manera de zócalo”, algunas notas a pie de página destinadas precisamente a esclarecer sus decisiones “porque no habiendo hallado las palabras de que tratan en ningún Diccionario de los que he visto, he tenido que andar haciendo preguntas y dar para ello muchos pasos” (Deserti s.a.: I, 43).

4. Macroestructura de la obra

Con respecto a la macroestructura se han examinado varios elementos. En primer lugar, cotejando las voces de ambos diccionarios (tarea facilitada por los índices de ambas obras, el diccionario italiano y su traducción), se deduce que no ha habido una selección de voces; Francisco de Paula Micón tradujo todas las del diccionario original (un total de 150) manteniéndose fiel incluso a las remisiones (47).

Por otro lado, desde el punto de vista de la traducción de los lemas de la macroestructura, evidenciamos 2 elementos:

- Como se ve en la Tabla comparativa II, se han traducido todos los nombres propios lematizados o, incluso en algunos casos, se han

⁶⁰ Con el significado de “perder el pleyto” (*Diccionario de la lengua castellana*, 1803: 810).

⁶¹ Con el significado de “el que arenga o razona” (*Diccionario de la lengua castellana*, 1803: 718).

⁶² *Hesitar* aparece por primera vez en el *Diccionario de la Academia* en 1925; aunque otros repertorios de finales del siglo XVIII como el *Diccionario de las Artes y las Ciencias de Terreros y Pando* (1787) ya recogían esta voz no parece ser que el traductor lo hubiera consultado: “HESITÁR, dudár, pararse, detenerse, V. y la Cart. I. por la Relij. Ultr.” (Terreros y Pando, 1787: 281).

adaptado a su versión castellana, un ejemplo de ello es el apellido *Pujati* (recurrente en el texto original), que sufrió una adaptación ortográfica en *Puyati* en el texto de la traducción; la misma estrategia utiliza el marqués con el apellido *Enzio*, convertido en *Encio* en la versión española.

Tabla II. Traducción de nombres propios

<i>Dizionario ricciano e antiricciano, de Francesco Eugenio Guasco, Assisi: Ottario Sgariglia, 1796 [3ª ed.]</i>	<i>Diccionario ricciano y antiricciano, traducción Fernando de Paula de Miconi Cifuentes, ed. Francisco Martínez Dávila (1815?)</i>
Anna. V. Festa	Ana v. Fiesta
Enzio. S. V. Crescenzone	Encio (S.) V. Crecencion
Gioachino S. V. Festa	Joaquin Santo v. Fiesta
Guglielmo (F.) V. Bartoli	Guillermo v. Bartoli
Marchetti. V. Annotazioni	Marqueti v. Anotaciones
Mossè	Moysés
S.Paolo Apostolo	San Pablo Apostol
Pujati	Puyati
Quesnello Pascasio.	Quesnel Pascasio
Samuello	Samuel
Zaccaria	Zacaría

- Asimismo, se ha observado un fenómeno de adaptación de algunos elementos culturales o religiosos. Ejemplos evidentes los encontramos en *persone di garbo* o *via del dovere*, traducidos como *hombres de pro* y *camino seguro* respectivamente, que parecen tener un equivalente específico y no los traduce literalmente como en cambio sí se hace con otras voces.

5. Notas del traductor

Además de las notas del autor, que Francisco de Paula Micón traduce íntegramente en la versión española, el traductor incluye algunas de su propia mano que parecen tener tres funciones diferenciadas. En primer

lugar, aclaraciones sobre referencias culturales. Un ejemplo evidente es la nota donde explica al lector español qué se conoce en Italia como la “madre Crusca”. Así, en nota se lee: “Llámase así la Academia de la lengua en Italia” (Deserti s.a.: I, 94).

En segundo lugar, el traductor usa este espacio, como ya advertía en el “Aviso al lector” (§3), para justificarse acerca de algunas decisiones en su traducción o incluso, exteriorizar sus propias inseguridades. Es ilustrativo de este uso el esclarecimiento que proporciona en nota ante la traducción literal de la expresión italiana *uomo di poche tavole* como *hombre de pocas tablas*, de la que no parece estar convencido. Así, en la nota explica: “en castellano y en este caso y estilo *entendederas*” (Deserti s.a.: II, 178). La cuestión de la traducción de *tavola* en su sentido figurado había aparecido ya en el texto, bajo la voz “Adulación”⁶³; en esta ocasión la traduce directamente con *entendederas*, justificando su elección en nota: “no se pretende decir con esto que Monseñor Ricci es un ignorante, sino traducir con esta la palabra tablas, de que usa el original”; en la misma nota exhorta al lector a que no tome a mal la palabra *entendederas* y se disculpa porque se ha visto en la obligación de verter la expresión italiana *poche tavole*, en *pocas tablas* (Deserti s.a.: I, 55).

Por último, emplea las notas para citar sus fuentes lexicográficas, cuyas referencias utiliza para presentar una autoridad que respalde sus decisiones. Así, por ejemplo, tal y como advertía ya en el “Aviso al lector”, se ampara en el *Diccionario de la Academia* ante el debatible uso que hace del verbo *hesitar*: “Como el Diccionario de la Academia del año de 1791 trae la voz *hesitacion* en significación de duda irresolución o perplejidad, parece que puede usarse del *hesitar*” (Deserti s.a.: II, 166).

⁶³ Para mayor claridad se reproduce el fragmento original: “Quelli che avendo piena notizia della breve estension dell tavole Ricciane, arrossirebbero di unirsi a qui fanatici lodatori” (Guasco, 1796 II: 26), y su traducción: “los que teniendo completa noticia de la corta extensión de las entendederas Riccianas, se avergonzarían de juntarse con los fanáticos elogiadores” (Deserti s.a.: I, 55).

6. Conclusiones

Tanto el *Dizionario ricciano ed anti-ricciano* como su traducción española, el *Diccionario ricciano y anti-ricciano*, son obras inexploradas de la lexicografía satírica. El análisis efectuado en estas páginas nos revela una obra que se inserta en un controvertido periodo político y religioso. Con el fin de comprender el marcado perfil ideológico que caracteriza el texto, primero se ha descrito el complejo contexto en el que se inscribe, es decir, la polémica europea antijansenista consecuencia de las propuestas reformistas del obispo Scipione de' Ricci a finales del s. XVIII. A continuación, el estudio de los paratextos arroja una nueva luz sobre una figura, Francisco de Paula Micón, cuya actividad como traductor y mediador merecería un cuidadoso estudio.

Por otra parte, los elementos metalingüísticos de carácter contrastivo que caracterizan las reflexiones del traductor ante el texto, convierten el *Diccionario* en un interesante caso de estudio para la historiografía lingüística. A través de un análisis comparativo de carácter cualitativo macrotextual (y algunos elementos microtextuales), se ha hecho hincapié en las marcadas consideraciones traductológicas y léxicas del marqués. Advertimos en el análisis la voluntad del traductor de justificar sus decisiones léxicas y la búsqueda de una autoridad que ampare sus decisiones. Asimismo, el examen de las voces que componen la macroestructura del diccionario nos permite comprobar que el traductor ha utilizado diferentes estrategias traductorales como la adaptación de nombres propios y de elementos culturales o religiosos. En su conjunto, los textos analizados, además de su interés lexicográfico resultan de gran interés para los registros neológicos del siglo XVIII español. La voluntad de profundizar en las estrategias empleadas en la microestructura del repertorio que aquí nos ocupa podría ser la fuente de posteriores investigaciones.

Bibliografia

Bibliografia primaria

- ANÓNIMO [s.a.], *Carta de un párroco de aldea á su Obispo sobre varios casos de conciencia: impresa en lengua italiana en el año 1788, traducida por Eugenio Sarmiento*, Palma: en la Imprenta de Villalonga.
- ANÓNIMO [MARCHETTI, G.] 1788, *Le annotazioni pacifiche confermate dalla nuova pastorale di monsig. di Pistoia e Prato de' 18 maggio 1788, da due lezioni accademiche del sig. d. Pietro Tamburini e dalle Lettere di Finale del sig. ab. d. Marcello Del Mare*, s.l.: s.n.
- ANÓNIMO 1793, “Articolo I. Relazione della condotta del Canonico Cellesi al Sinodo pistoiese dell’anno 1786”, *Supplemento al giornale ecclesiastico di Roma*, Tomo V, Quinterno V per i mesi di settembre e ottobre 1793, 347-374.
- ANÓNIMO [THJULEN, L.I.] 1813, *Nuevo vocabulario filosófico-democrático, indispensable para todos los que deseen entender la nueva lengua revolucionaria*, Sevilla: Viuda de Vázquez.
- BONOLA, R. 1794, *La Liga de la Teología moderna con la filosofía, en daño de la Iglesia de Jesuchristo... en respuesta a la confrontación histórica de los nuevos con los antiguos reglamentos ... escrita en idioma italiano por el Abate Bonola e impresa en dicho idioma en 1789*, Madrid: en la Imprenta de la Rifa del Real estudio de medicina práctica.
- DESERTI, S. [GUASCO, F. E.] [s.a.], *Diccionario ricciano y anti-ricciano, publicado por Severino Desserti, impreso en italiano en Sora año de 1793 y traducido al español por el marqués de Méritos ya difunto; dálo á luz el autor de la verdadera filosofía del alma*. Tomo primero, s.l.: por don Francisco Martínez Dávila, impresor de cámara de S.M.
- DESERTI, S. [GUASCO, F. E.] [s.a.], *Diccionario ricciano y anti-ricciano, publicado por Severino Desserti, impreso en italiano en Sora año de 1793 y traducido al español por el marqués de Méritos ya difunto; dálo á luz el autor de la verdadera filosofía del alma*. Tomo segundo, s.l.: por don Francisco Martínez Dávila, impresor de cámara de S.M.
- DESERTI, S. [GUASCO, F. E.] 1793, *Dizionario ricciano ed anti-ricciano*, compilato da Severino, Sora [i.e. Foligno]: per Flaminio Palla [i.e. Giovanni Tomassini].
- DESERTI, S. [GUASCO, F. E.] 1794, “All’Illo. e Rmo. Sig. Canonico Fabrizio Cellesi, Severino Deserti”, *Supplemento al giornale ecclesiastico di Roma*, Tomo VI, Quinterno I per i mesi di gennaio e febbraio 1794, 54-64.

- G.P. [GUASCO, F. E.] 1790, *La venerabile antichità, argomento di due lettere di G.P. a Monsignor Scipione de' Ricci, Vescovo moderno di Pistoia e Prato. Lettera prima*, Piperno: a spese di Silicerno Decrepiti.
- GUASCO, F. E. 1794, *Dizionario ricciano ed anti-ricciano, compilato dal signor marchese Francesco Eugenio Guasco patrizio alessandrino, e canonico della basilica Liberiana, edizione seconda riveduta ed accresciuta dall'autore*, Vercelli: presso Giuseppe Panialis stampatore di sua eminenza, e dell'illustrissima città.
- GUASCO, F. E. 1796, *Dizionario ricciano ed anti-ricciano, compilato dal signor marchese Francesco Eugenio Guasco patrizio alessandrino, e canonico della Basilica Liberiana, edizione terza riveduta, ed accresciuta dall'autore*, Assisi: presso Ottavio Sgariglia stamp. vesc. e pubb.
- GUASCO, F. E. 1800, *Dizionario ricciano ed anti-ricciano, compilato dal signor marchese Francesco Eugenio Guasco patrizio alessandrino e canonico della Basilica Liberiana, edizione quarta e prima veneta riveduta, ed accresciuta dall'autore*, Venezia: presso Francesco Andreola.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 1791, *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil uso*, 3ª ed., Madrid: Viuda de Joaquín Ibarra.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 1803, *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil uso*, 4ª ed., Madrid: Viuda de Joaquín Ibarra.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 1843, *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española*, 9ª ed., Madrid: Imprenta de D. Francisco María Fernández.
- TERREROS Y PANDO, E. de 1786-1793, *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas, francesa, latina e italiana*, Madrid: Viuda de Ibarra, B. Cano.

Bibliografía crítica

- ÁLVAREZ DE MIRANDA, P. 2000, "El traductor del Nuevo Vocabulario Filológico-Democrático (1813)", *Laurel* I, 61-67.
- BOLTON, C.A. 1969, *Church Reform in 18th Century Italy: The Synod of Pistoia (1786)*, The Hague: Nijhoff.
- CAPELLÁN DE MIGUEL, G. 2017, "Cuando las palabras mudaron su significado. La revolución del lenguaje y el Diccionario de Thjulen en el mundo iberoamericano", in Thjulen, L. I., *Nuevo vocabulario filológico-democrá-*

- tico indispensable para todos los que deseen entender la nueva lengua revolucionaria*, edición y estudio preliminar de Gonzalo Capellán de Miguel, San Millán de la Cogolla: Cilengua, 11-64.
- CAMBIASO Y VERDES, N. M. 1829-1830, *Memorias para la biografía y para la bibliografía de la isla de Cádiz*, Madrid: s.n.
- GIUNTELLA, V. E. (ed.) 1988, *Le dolci catene: testi della controrivoluzione cattolica in Italia*, Roma: Istituto per la storia del Risorgimento italiano.
- LA PARRA LÓPEZ E. 2011, “Iglesia y grupos políticos en el reinado de Carlos IV”, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, {<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcw09p6>}
- NIEDEREHE, H.J. (2005), *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES III) desde 1701 hasta el año 1800*, Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins.
- ROSA, M. 2014, *Il giansenismo nell'Italia del Settecento: dalla riforma della Chiesa alla democrazia rivoluzionaria*, Roma: Carocci.
- SANTAGOSTINO, T. 1947, *Settecento in Alessandria: storia, politica, letteratura, arte: cronache e documenti inediti*. Alessandria: Ferrari-Occella, 226-233.

La competenza grammaticale nelle Prove INVALSI

Contenuti e finalità

Giulia Guzzo

Università di Torino

RESUMEN: Il presente contributo vuole indagare il modo in cui viene concepita la competenza grammaticale nelle Prove INVALSI di Italiano. La grammatica ancora oggi nella prassi didattica risulta fortemente ancorata a una didattica tradizionale, configurandosi come l'anello debole dell'educazione linguistica, mentre la valutazione di sistema proposta dall'INVALSI muove verso un rinnovamento dell'approccio alla disciplina. Il contributo intende indagare la politica linguistica sottostante alle Prove, prendendo in analisi alcuni quesiti grammaticali delle Prove INVALSI della classe V della scuola primaria al fine di esplicitare la prospettiva linguistica sottesa, alla luce delle dichiarazioni presenti nei documenti normativi (*Indicazioni Nazionali per il curricolo* e *Quadro di Riferimento* delle Prove INVALSI di Italiano). Si compareranno i presupposti presentati dai documenti per comprendere l'evoluzione della politica linguistica nella più ampia considerazione della politica scolastica generale.

PALABRAS CLAVE: INVALSI, didattica della lingua, grammatica, politica scolastica

ABSTRACT: This paper aims to investigate how grammar competence is conceived in the INVALSI Italian tests. Grammar teaching methods are still strongly anchored to traditional teaching, perceived as the weakness in language education. The paper analyzes some INVALSI grammar questions from primary school V grade tests to understand the underlying linguistic perspective, in light of the documents statements (*Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* and *Quadro di riferimento delle Prove INVALSI di Italiano*), com-

paring the assumptions of the documents to understand the evolution of language policy in the broadest consideration of general school policy.

KEYWORDS: INVALSI, language education, grammar, school policy

1. Il ruolo delle Prove INVALSI nel sistema di istruzione nazionale

Le Prove INVALSI nascono in ottica di valutazione del sistema scolastico come test standardizzati di verifica degli apprendimenti basilari a livello nazionale per tutti gli ordini di scuola, al fine di valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema scolastico di istruzione e informazione. Esse acquisiscono senso nello scenario dell'autonomia scolastica: il potere di gestione non è più concentrato nelle mani del Ministero, ma le singole scuole si assumono la libertà e la responsabilità di organizzare il curriculum a partire da obiettivi di apprendimento definiti a maglie larghe nelle *Indicazioni Nazionali 2012*. Le Prove INVALSI sono dunque lo strumento di sistema per valutare il raggiungimento degli obiettivi definiti dai documenti programmatici in vigore quanto agli apprendimenti definiti *basilari*.

Nel più ampio ambito della padronanza linguistica, definita dal *Quadro di Riferimento* (QdR) INVALSI⁶⁴ come “una delle competenze di base che la scuola deve sviluppare, secondo quanto disposto dalle indicazioni curriculari, consiste nel possesso ben strutturato di una lingua assieme alla capacità di servirsene per i vari scopi” (QdR 2018: 1), le Prove includono la riflessione linguistica. Il fatto di includere quesiti specificamente volti a valutare la competenza grammaticale in test finalizzati a testare le competenze di base dimostra che la grammatica è ritenuta di fondamentale importanza nel contesto della competenza linguistica.

⁶⁴ Sul sito INVALSI sono presenti documenti di accompagnamento che chiariscono la cornice concettuale e metodologica delle Prove, in particolare il *Quadro di Riferimento INVALSI* e la *Guida alla Lettura*, oltre che i *Rapporti annuali* che prendono in analisi i risultati.

Al fine di comprendere quale prospettiva grammaticale sia alla base delle Prove è necessario conoscere i riferimenti teorici che orientano gli estensori delle stesse. Alla luce della cornice di riferimento, si valuteranno le Prove di italiano per la classe V in relazione ai quesiti di morfologia e sintassi contenuti nella sezione *Riflessione sulla Lingua*, per comprendere quali contenuti sono privilegiati nell'operazione di *testing* e individuarne le finalità in relazione ai presupposti teorici.

2. La prospettiva grammaticale nel dettato ministeriale

Le Prove sono strettamente legate alla politica scolastica nazionale, a sua volta influenzata dalle politiche scolastiche internazionali europee. Dal momento che le indicazioni ministeriali vigenti si basano sul concetto di apprendimento per competenze, le Prove hanno lo scopo di testare il raggiungimento degli obiettivi da parte degli studenti in termini di competenze, come esplicitato nel *Quadro di riferimento* delle Prove:

Nella formulazione dei quesiti di grammatica si mira, più che a misurare la capacità di memorizzare, riconoscere e denominare classi e sottoclassi di elementi, ovvero di operare una categorizzazione astratta e fine a sé stessa, a privilegiare la capacità di operare analisi di tipo funzionale e formale, in particolare di:

- osservare i dati linguistici e mettere a fuoco fenomeni grammaticali anche nuovi rispetto alle consuete pratiche didattiche;
- ragionare sui dati offerti – possono essere parole, frasi, brevi testi – per confrontarli, scoprirne le relazioni, le simmetrie e le dissimmetrie, risalire alle regolarità;
- ricorrere alla propria competenza linguistica implicita per integrare frasi e per risolvere casi, anche problematici, proposti alla riflessione;
- descrivere i fenomeni grammaticali;
- accedere ad un approccio ai fatti di lingua (pre)scientifico piuttosto che normativo (INVALSI 2018: 10).

Da questa presentazione si evince la presa di distanza dalla grammatica delle classificazioni proposta nell'insegnamento tradizionale, a favore di un'idea di padronanza linguistica che valorizza il retroterra

linguistico degli studenti, la conoscenza della lingua loro propria, seppur irriflessa, intuitiva, al fine di sviluppare competenze che consentano loro di orientarsi negli ambienti di vita. L'obiettivo, in linea con le indicazioni ministeriali, è quello di esplicitare attraverso la riflessione sulla lingua la conoscenza grammaticale che gli studenti già possiedono. Senza dubbio impostare una didattica per competenze implica che l'individuo sia in grado di utilizzare le conoscenze possedute per servirsene in un contesto. Ciò aiuta a discostarsi da una concezione normativa e tradizionale della disciplina che pure risulta l'approccio ancora imperante nella prassi scolastica e nei libri di testo, sebbene l'inadempienza della didattica tradizionale ai fini del raggiungimento della competenza linguistica sia stata messa in luce dalla ricerca.

È bene evidenziare che la prospettiva disciplinare richiamata nei documenti ministeriali e dunque anche nel QdR INVALSI nasce in seno alla florida ricerca sviluppatasi in Italia nella seconda metà del Novecento, in particolare negli anni Settanta. Fra le testimonianze di spicco del periodo, vi è la pubblicazione delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975). Le *Dieci Tesi* costituiscono un manifesto programmatico di un nuovo modo di intendere l'educazione linguistica e si propongono il fine di orientare le politiche scolastiche, che non sempre ne hanno recepito le acquisizioni in modo lineare, mettendo in comunicazione le scuole con le acquisizioni della comunità scientifica, ponendosi in netta contrapposizione con l'approccio tradizionale alla grammatica.

Le *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione*, dall'edizione 2007 in poi, recepiscono in parte le acquisizioni della comunità scientifica. Tuttavia, gli obiettivi di apprendimento risultano poco circoscritti, in virtù dell'autonomia scolastica e della libertà delle singole scuole di organizzare un curriculum di istituto. Mancano perciò di spiegazioni approfondite su indicazioni date e di riferimenti espliciti a modelli teorici scientificamente riconosciuti (Cacia 2017: 115), che consentirebbero anche agli insegnanti con approcci più tradizionali di riconsiderare il proprio percorso. Se questo presupposto fornisce libertà di sperimentazione ai singoli istituti, d'altro canto costringe gli estensori delle Prove INVALSI a non poter adottare esplicitamente una terminologia e un approccio unitario.

Per la descrizione delle lingue si fa riferimento oggi a una pluralità di modelli teorici. Questa pluralità di proposte comporta anche la mancanza di una terminologia unitaria. Non essendo tuttavia compito dell'INVALSI indicare un modello da privilegiare rispetto ad altri, si è scelto nella formulazione delle domande di fare riferimento, in linea di massima, ai contenuti più noti e condivisi, introducendo però anche alcuni dei contenuti innovativi più assodati nel mondo della ricerca (QdR 2018: 4).

Sebbene non sia prerogativa del presente contributo analizzare gli esiti delle Prove, la non totale aderenza della didattica alla valutazione di sistema INVALSI può essere una delle cause dei risultati scarsamente soddisfacenti delle stesse.

3. Dentro le Prove: analisi di alcuni quesiti di morfologia e sintassi

Nella sezione delle Prove di Italiano dedicate alla *Riflessione sulla lingua* sono dieci i quesiti relativi ai sei ambiti elencati nella tabella. Saranno qui analizzati i quesiti di morfologia e di sintassi nelle Prove proposte per la classe quinta della scuola primaria nel periodo dal 2015 al 2021, attraverso il commento di alcuni esempi significativi.

Tabella 1. Ambiti di riferimento dei quesiti INVALSI di Riflessione linguistica (2015-2021)

Riflessione sulla lingua	2015	2016	2017	2018	2019	2021
Ambiti						
Ortografia	X	X	X	X	X	XX
Morfologia	XX	X	X	XXX	XX	XX
Formazione delle parole	X	X	XX	X	XX	X
Lessico e semantica	XX	X	XX	XX	XX	XX
Sintassi	XX	XX	X	XXX	XXX	XX
Testualità	X	XX	XXX			X

A colpo d'occhio, si nota che la maggior parte dei quesiti parte dalla presentazione di una frase o di un breve testo. Spesso si richiede agli studenti di manipolare il testo per rispondere al quesito, a partire dalla

riflessione sull'uso che della lingua viene fatto. Ciò significa che spesso si tratta di compiti complessi in cui si richiede agli studenti di tenere in considerazione l'ambito morfologico e sintattico accanto al piano semantico per rispondere adeguatamente (cfr. Lo Duca 2016). Il possesso da parte dello studente della conoscenza esplicita e della terminologia specifica non è sempre fondamentale al fine di individuare la risposta corretta.

Nei seguenti casi, pur non conoscendo le etichette legate a determinati tempi verbali o alle regole dell'accordo, gli studenti possono rispondere adeguatamente grazie alla loro competenza implicita.

C10. Leggi il testo che segue.

"Ieri notte c'è stata un'eclissi lunare. Abbiamo osservato il cielo, stando sulla terrazza di casa nostra a chiacchierare."

Se sostituisci nel testo ieri notte con Domani notte, devi cambiare la forma di alcuni verbi. Indica nella tabella quali verbi devi cambiare.

	Cambia	Non cambia
a) c'è stata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) abbiamo osservato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) stando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) chiacchierare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- C8. In ciascuna delle seguenti frasi è sottolineato un nome, che potrebbe essere sia maschile che femminile. Cerchia la parola della frase che fa capire se quel nome è maschile o femminile. Osserva l'esempio.**

Il concerto è stato aperto da (un) pianista dell'Accademia di Santa Cecilia.

- a) La cantante della band ha inciso un nuovo disco.
 b) Ho molto apprezzato l'artista che si è esibita nello spettacolo.
 c) L'insegnante di scienze è appena arrivato.
 d) Un alpinista inglese ha raggiunto la vetta in pochissimo tempo.

In altri casi, si richiede allo studente di affiancare alla competenza implicita alcune conoscenze esplicite.

C9. Leggi la frase che segue:

La mamma ha detto a Margherita: “Metti in ordine tutti i tuoi vestiti”.

Trasforma la frase da discorso diretto a discorso indiretto, completando la frase che segue.

La mamma ha detto a Margherita di

.....

Nell'esempio successivo, lo studente deve affiancare alla sua conoscenza implicita conoscenze esplicite legate alle categorie lessicali di articoli e pronomi, sapendo che alcune forme possono assolvere a entrambe le funzioni.

C3. Leggi il breve testo che segue, in cui alcune parole sono state sottolineate.

La⁽¹⁾ mamma prepara per Luca una⁽²⁾ torta al cioccolato; la⁽³⁾ taglia a fette e la mette in un⁽⁴⁾ contenitore perché la⁽⁵⁾ porti ai suoi amici. Prima che Luca esca, la⁽⁶⁾ mamma gli⁽⁷⁾ raccomanda di riportare a casa il⁽⁸⁾ contenitore. Lo⁽⁹⁾ ripete tutte le volte, ma Luca se ne dimentica sempre!

Alcune delle parole sottolineate sono articoli, altre sono pronomi. Nella tabella che segue indica per ogni parola se è un articolo o un pronome.

	Articolo	Pronome
1) <u>La</u> ⁽¹⁾	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) <u>una</u> ⁽²⁾	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) <u>la</u> ⁽³⁾	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) <u>un</u> ⁽⁴⁾	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) <u>la</u> ⁽⁵⁾	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) <u>la</u> ⁽⁶⁾	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) <u>gli</u> ⁽⁷⁾	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) <u>il</u> ⁽⁸⁾	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) <u>Lo</u> ⁽⁹⁾	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nella maggior parte dei casi in cui si richiede la conoscenza esplicita di categorie lessicali e di sottocategorie (tempi verbali), si privilegia la

riflessione a partire da frasi che propongano l'uso della forma grammaticale di cui si vuole testare la padronanza nel contesto.

C2. In quale delle frasi che seguono il verbo NON è al modo indicativo?

- A. Il pulmino della scuola ha avuto un piccolo incidente.
- B. Come mai non avevi capito l'ora dell'appuntamento?
- C. Dopo pranzo andremo tutti insieme al parco.
- D. Potresti aiutarmi con i compiti per favore?

Permangono, seppur in misura minoritaria, quesiti tradizionali, nei quali si richiede la classificazione di forme decontestualizzate, in contraddizione con il quadro teorico.

C9. Quale dei seguenti gruppi di aggettivi contiene solo aggettivi qualificativi?

- A. nero, gentile, tanto, sereno
- B. profondo, allegro, ruvido, fragrante
- C. splendente, nostro, magro, simpatico
- D. poco, semplice, bagnato, questo

Quanto al rapporto fra norma e uso, si tiene in considerazione l'uso della lingua e non solo le regole della grammatica normativa prevista nell'insegnamento tradizionale.

C6. Nelle frasi che seguono tutti i soggetti sono sottintesi. Scrivi accanto a ciascuna frase il pronome personale che fa da soggetto sottinteso.

Frase	Pronome soggetto
a) Andiamo al cinema.
b) Vieni con me in palestra?
c) Avete portato la torta?
d) Mi sono molto simpatici.
e) Sono stato promosso con ottimi voti.

Nella frase d) del quesito sopra presentato la *Guida alla Lettura*, ove sono indicate le risposte considerate corrette, ritiene accettabile come pronome soggetto di III persona plurale sia *loro*, sia *essi*. *Loro* è riconosciuto come adeguato rispetto al contesto di comunicazione.

Sono inclusi quesiti relativi a modelli teorici di riferimento come la grammatica valenziale o la grammatica dei sintagmi. La terminologia a ciò riferita, alla luce della mancanza di un sillabo dettagliato è affiancata da locuzioni e perifrasi del linguaggio comune (QdR 2018). Ad esempio, nel quesito qui riportato, l'approccio valenziale è presente, come in altri, ma mai dichiarato esplicitamente (cfr. MIUR 2012).

C1. Scegli fra le quattro alternative quella che completa il senso del verbo nella frase seguente.

“La zia ha messo...”

- A. il più piccolo dei suoi figli
- B. la torta al cioccolato
- C. i panni nella lavatrice
- D. nel cassetto del comodino

I quesiti fanno dunque riferimento a un'idea di grammatica che incamera alcune acquisizioni più recenti della comunità scientifica in merito a contenuti, metodologia e approcci da favorire. Non mancano tuttavia quesiti relativi a temi più tradizionali in cui si contraddicono gli intenti espressi a livello teorico nel quadro di riferimento, che vedono la proposta di forme decontestualizzate che si richiede agli studenti di riconoscere e/o classificare.

4. Sviluppare competenze e conoscenze grammaticali: finalità

Estrapolando le dichiarazioni sulle finalità dell'educazione linguistica e in particolare in relazione a competenze e conoscenze grammaticali nei documenti di politica scolastica presi in esame, in tutti documenti finora citati, a partire dalle *Dieci Tesi* fino al QdR INVALSI 2018, è esplicitamente sottolineato che la padronanza linguistica è un elemento fondamentale nella formazione dell'individuo. Se è vero, infatti, che le Prove INVALSI sono volte a testare gli apprendimenti basilari, allora anche le competenze e le conoscenze grammaticali devono essere riconosciute tali. Ci si chiede pertanto quale ruolo venga attribuito in particolare alla

competenza grammaticale nel quadro della più ampia competenza comunicativa.

Le *Indicazioni Nazionali* affermano:

La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico (MIUR 2012: 30).

Il ruolo più significativo attribuito alla disciplina pare configurarsi come estrinseco rispetto alla stessa. Se il ruolo più significativo della grammatica si rileva nel potenziare aspetti del pensiero formale, allora qualsiasi contenuto potrebbe prestarsi a tale fine. Notarbartolo denuncia che “ancora oggi alcuni, fra i quali gli estensori delle *Indicazioni Nazionali*, pensano che la funzione della grammatica risieda nel potenziare aspetti del pensiero più che nel far accedere alla conoscenza di oggetti specifici” (Notarbartolo 2016: 56). Questo indurrebbe a pensare che la grammatica non è particolarmente utile nel più ampio contesto della comunicazione al fine di raggiungere una padronanza linguistica. È indubbio che il potenziamento del pensiero formale attraverso la riflessione esplicita sulla lingua costituisca un ulteriore vantaggio, ma la riflessione grammaticale ha valore intrinseco come conoscenza in sé (Corrà e Paschetto 2011: 10).

La maggior parte dei quesiti delle Prove INVALSI che considerano gli aspetti grammaticali a partire da un testo infatti dimostrano che

L'osservazione della forma non è [...] disgiunta dal significato che produce, ma, al contrario, allarga la nozione di significato, che non è più limitato a quello lessicale. In tal modo, l'insegnamento grammaticale [...] rende consapevoli gli apprendenti [...] del fatto che ciò che loro vogliono ottenere sul piano comunicativo è mediato anche dall'uso di forme diverse. (Laudanna, Voghera 2011: 33)

Ciò non è utile soltanto per la lingua italiana oggetto di apprendimento a scuola, ma in relazione a tutte le lingue dal momento che esi-

stono significati grammaticali ricorrenti in lingue anche molto diverse. Osservare e riflettere sulle forme e sulle categorie permette perciò “di capire che la grammatica è uno dei percorsi attraverso cui si costruisce e si riconosce il senso” (Laudanna, Voghera 2011: 34). Ciò si configura come uno specifico fine intrinsecamente legato alla disciplina che si connette in modo funzionale al repertorio linguistico posseduto dagli studenti, in ottica plurilingue (cfr. GISCEL 1975, MIUR 2012).

Tuttavia, questo aspetto, che risulta essere una potenzialità con importanti implicazioni a livello di padronanza linguistica a livello plurilingue, è ampiamente sottovalutato nei documenti di politica scolastica citati, forse perché conferire alla disciplina il ruolo di potenziare il pensiero costituisce un traguardo più spendibile in ottica di competenza.⁶⁵ Alla base di ciò, tuttavia, può esservi solo un errore di valutazione della portata delle finalità intrinsecamente connesse alla disciplina.

Al contrario, nelle *Dieci Tesi GISCEL*, al cui dettato si ritiene che l'educazione linguistica debba ispirarsi, la grammatica è valorizzata in sé: non viene condannata in quanto tale, ma ad essere guardati con sospetto sono gli esercizi di classificazione fini a sé stessi in cui la grammatica risulta per essere “concettualmente autonoma dall'uso” (Loiero, Lugarini 2019: 79).

L'apprendimento della metalinguistica assume senso non come collezione di memorizzazioni, ma poiché permette di parlare dei fatti linguistici. Pertanto in contrapposizione con la grammatica delle categorizzazioni, non si tratta solo di etichettare forme linguistiche, ma “di comprendere come funziona il linguaggio nei testi, con le sue risorse morfologiche, sintattiche, semantiche e lessicali, in modo da usarlo meglio” (Notarbartolo 2016: 58).

⁶⁵ Si legge in questo senso la modifica al testo del QdR 2018 “La padronanza linguistica [...] consiste nel possesso ben strutturato di una lingua assieme alla capacità di servirsene per i vari scopi” (INVALSI 2018) a fronte della formulazione “per i vari scopi comunicativi” presente del QdR del 2013.

5. Un bilancio

Dal punto di vista contenutistico e metodologico, le Prove INVALSI incamerano per la prima volta a livello di sistema un'idea di lingua, anche se non nella sua totalità, ribaltata rispetto alla didattica tradizionale. Ciò è quanto di più progressista sia mai giunto in maniera sistematica nella scuola. L'approccio per competenze presente nella normativa europea prima e nazionale poi ha consentito la creazione di uno strumento valutativo in grado di diffondere capillarmente per la prima volta a livello di sistema i fondamenti della nuova educazione linguistica teorizzata da emeriti studiosi ormai cinquant'anni fa. Infatti, il fatto di dover testare *competenze*, ossia la capacità di usare il sapere in situazione, ha reso impossibile soffermarsi su vuote classificazioni. Per contro, queste Prove valutano un sistema che è ancora molto tradizionale per didattica e progressione tematica: lo dimostrano i risultati delle Prove INVALSI in ambito grammaticale approfonditi in più indagini (Lo Duca 2016, Pallotti e Rosi 2017, Pescarini 2021).

La mancanza di un sillabo, come viene evidenziato nel QdR INVALSI, è parte del problema. Le contraddizioni di una politica scolastica che si rifiuta di fornire indicazioni precise, ma desidera valutare apprendimenti specifici sono state messe in luce da Pallotti e Rosi:

Il sillabo di competenze dell'INVALSI non è mai stato dichiarato un vero e proprio 'programma' ufficiale, eppure esso viene a indicare, sia pure in modo implicito, una serie di obiettivi da raggiungere da parte di tutte le scuole. Curioso paradosso di un sistema educativo che da un lato si rifiuta di normare in modo forte i traguardi di apprendimento e dall'altro predispone Prove di valutazione standardizzate (Pallotti e Rosi, 2017: 8).

Ciò spinge a considerare e riconsiderare anche i documenti che forniscono la cornice di riferimento per le Prove, non solo a livello di contenuti ma anche di finalità. Se i quesiti delle Prove mettono in luce il ruolo della grammatica nella comprensione del testo, lavorando in più occasioni a partire da frasi e testi e rappresentando un esempio di come le conoscenze siano da valorizzare di per sé stesse perché il significato passa anche attraverso le forme, i documenti programmatici non sono altrettanto in grado di sottolineare questa potenzialità intrinseca della

grammatica. I documenti che normano la didattica valorizzano in modo particolare il ruolo metacognitivo della disciplina, la quale viene così nei fatti ad assumere una posizione di secondo piano rispetto alle finalità attribuitele, antepoendo fini estrinseci che garantiscano la spendibilità di tali competenze in qualsiasi ambito.

In conclusione, le Prove INVALSI, se impiegate come strumenti didattici, possono costituire buone pratiche da valorizzare, rispondendo ai bisogni delle singole realtà scolastiche, evidenziando carenze e punti di forza, costituendo lo spunto per il potenziamento e il miglioramento azione didattica (Castoldi 2013) e riuscendo laddove i documenti programmatici falliscono: nella dimostrazione, cioè, che conoscenze e abilità grammaticali specifiche nella più ampia padronanza linguistica sono intrinsecamente utili nella quotidiana esperienza comunicativa dell'individuo.

Bibliografia critica

- CACIA D. 2017, *Lo sviluppo delle competenze metalinguistiche* in E. Ardisino (eds.), *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*, Firenze, Mondadori Università, 125-142.
- CASTOLDI M. 2013, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma, Carocci.
- CORRÀ, L., PASCHETTO W. 2011, *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli.
- GISCEL 1975, *Dieci Tesi per l'educazione linguistica e democratica* <<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>>
- INVALSI 2018, *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano* <https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf>
- LAUDANNA A., VOGHERA M. 2011, *Apprendimento e insegnamento implicito ed esplicito della grammatica*, in Corrà, Paschetto (eds.), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, 23-35.
- LOIERO S., LUGARINI E. 2019, *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati editore.
- LO DUCA M. 2016, "Didattica della grammatica e prove INVALSI", *Lingue antiche e moderne*, 5, 205-225.

- MIUR 2012, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf>
- NOTARBARTOLO D. 2016, *Riflessione sulla lingua e grammatica* in S. Ferreri, D. Notarbartolo (eds.), *Insegnare e Apprendere Italiano con le Indicazioni Nazionali: Lessico, Grammatica*, Firenze, Giunti Editore, 56-124.
- PALLOTTI G., ROSI F. 2017, *Più competenze, meno disuguaglianze: risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado* in M. Vedovelli (eds.), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL*, Roma, Aracne, 193-209.
- PESCARINI D. 2021, *Le prove INVALSI per la classe V: considerazioni sintattiche (e qualche suggerimento)* in *SLI, Insegnare Linguistica: Basi Epistemologiche, Metodi, Applicazioni*, Milano, Officinaventuno.

Gramaticografía e Historiografía de la gramaticografía

Alcances y significados según sus maestros

Hugo E. Lombardini

Universidad de Bolonia

RESUMEN: Tanto la definición de la gramaticografía –y su posible distinción con la historiografía de la gramaticografía– como su ubicación en el marco de las ciencias humanas y el interés e influencia de sus estudios resultan hoy cuestiones epistemológicas que merecen más de una reflexión. Este estudio se propone –a partir de una serie de entrevistas publicadas en Lombardini (2020)– interpretar qué piensan sobre estas cuestiones siete maestros de esta(s) disciplina(s). Los mencionados maestros son Calero Vaquera, Gómez Asencio, Hassler, Renzi y Salvi, San Vicente y Swiggers.

PALABRAS CLAVE: historiografía, gramaticografía, gramática, lingüística, metagramaticografía

ABSTRACT: The definition of grammarography and its possible distinction with the historiography of grammarography as well as its location in the framework of human sciences and the interest and influence of its studies deserves today more than one reflection. Based on a series of interviews published in Lombardini (2020), this study aims to interpret what seven masters of this/these discipline(s) think about these questions. The mentioned masters are Calero Vaquera, Gómez Asencio, Hassler, Renzi and Salvi, San Vicente and Swiggers.

KEYWORDS: historiography, grammarography, grammar, linguistics, metagrammarography

0. Introducción

Toda disciplina, por joven que se considere, tiene una historia o, al menos, un pasado reciente; toda disciplina, por arraigada que se perciba, debe proponerse un futuro; y toda disciplina, por ágil e innovadora que parezca, siempre responderá a modelos de estudios más o menos estables. La gramaticografía o la historiografía gramaticográfica no escapa a estos condicionamientos epistemológicos y, por tanto, si se quisiera dar respuesta a qué es esta disciplina, sería conveniente (i) que se profundizara en el conocimiento e ideas de los maestros que le dieron vida, (ii) que se interpretara qué investigan los proyectos que hoy se están llevando a cabo en el marco de esta disciplina y, sobre todo, cuáles serán presumiblemente sus posibles desarrollos y (iii) que se establecieran cuáles son los modelos textuales que suelen adoptarse en sus publicaciones. Ahora bien, por razones de espacio, en este trabajo nos referiremos solo a las ideas de los maestros y, más específicamente, a las ideas que los maestros tienen sobre la posición, definición y alcance de las disciplinas que hoy nos ocupa.

Además de esta pequeña *Introducción* (§0), este estudio incluirá un apartado dedicado a los antecedentes bibliográficos necesarios para su cabal interpretación (§1), un apartado para la posición, definición y alcance de la gramaticografía según cada uno de los maestros (§2) con subapartados dedicados a Calero Vaquera (§2.1), Gómez Asencio (§2.2), Hassler (§2.3), Renzi y Salvi (§2.4), San Vicente (§2.5) y Swiggers (§2.6) y otro apartado final para las conclusiones (§3)⁶⁶.

1. Antecedentes bibliográficos

Hace ya algunos años inicié una agradabilísima relación académica con el Instituto de Lingüística “Joan Corominas” de la Universidad Nacional de Cuyo en Argentina. Esto me llevó a impartir en la ciudad de Mendoza algún seminario de doctorado y alguna conferencia de tema gramatico-

⁶⁶ Además de los artículos de cada uno de los maestros publicados en Lombardini (2020) hemos utilizado para este estudio Gómez, Montoro y Swiggers (2014), Lombardini y San Vicente (2015), Swiggers (1984) y Zamorano (2008).

gráfico. Durante la última de mis estancias cuyanas, la en ese entonces directora del Instituto (Gisela Müller) me propuso la dirección y coordinación de un número especial de la revista *Anales* en el que se presentara la gramaticografía como disciplina historiográfica y lingüística. Dicha propuesta se concretó en *¿Qué es la gramaticografía? Maestros, proyectos, estudios* (Lombardini: 2020).

En el prefacio de esa publicación exponía, para justificar la estructura del mismo, las ideas que acabo de incluir en el §0: para entrar en contacto con una disciplina “joven” hay que conocer las ideas de sus maestros, los proyectos en acto y sus posibles desarrollos y el tipo de artículos que se suele publicar en las revistas científica o en los libros colectivos.

Por lo que se refiere a los proyectos, se pidió a varios grupos de investigación que, mediante una ficha modelo, presentaran el proyecto que estaban desarrollando⁶⁷. Dicha ficha preveía los siguientes puntos:

- una identificación (título, duración, áreas del European Research Council o similares, palabras clave, investigador responsable, unidades de investigación, responsables de las unidades, otros investigadores involucrados y objetivo principal);
- un resumen;
- los principios teóricos adoptados;
- el estado de la cuestión antes de su inicio;
- sus objetivos generales y específicos;
- la evaluación del interés y originalidad;
- el método adoptado para su desarrollo;
- los resultados esperados;

⁶⁷ Los proyectos descriptos fueron: PPS/PPC II (Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto: historiografía, gramatización y estado actual de la oposición en el español europeo II) de José Gómez Asencio y Carmen Quijada; RELICTA (Evolving views on the world’s languages in a globalizing world [1540–1840]: information growth, conceptual shifts, scholarly networks in the circulation of linguistic knowledge) de Toon Van Hal y Pierre Swiggers; EPIGRAMA (Español para italianos - Gramáticas antiguas) de Carmen Castillo; BIGEA (Los inicios de la gramática escolar en la Argentina [1863-1922]) de Guillermo Toscano y García; LI-TIAS (Lingua italiana in territori ispanofoni: analisi storiografica) de Félix San Vicente; y HISPANAGRAMA (Las ideas gramaticales en los países de la América del Pacífico (FFI2017-86335-P) de Alfonso Zamorano y Esteban Montoro.

- su articulación temporal;
- el impacto científico previsto;
- los entes de financiación;
- otras consideraciones de interés;
- la bibliografía mencionada.

Por lo que respecta a los “modelos” de artículos, se les pidió uno a cinco investigadores de talento, pero con experiencias de investigación, académicas y editoriales muy dispares: Marco Mazzoleni (Universidad de Bolonia), Felisa Bermejo Calleja (Universidad de Turín), Sol Pérez Corti (Universidad de Buenos Aires y Universidad de Leipzig), Anna Polo (Universidad de Padua) y Álvaro Varela Arenas (Universidad de Córdoba)⁶⁸.

Siete fueron los maestros⁶⁹ elegidos para delimitar y caracterizar la historiografía gramaticográfica: María Luisa Calero Vaquera (Universidad de Córdoba), José Jesús Gómez Asencio (Universidad de Salamanca), Gerda Haßler (Universidad de Potsdam), Lorenzo Renzi (Universidad de Padua), Giampaolo Salvi (Universidad Eötvös Loránd), Félix San Vicente (Universidad de Bolonia) y Pierre Swiggers (Universidad de Lovaina). A todos ellos se les pidió que respondieran a una entrevista en la que se les hacían las siguientes preguntas⁷⁰:

- ¿Cuál fue el recorrido vital y académico que lo/la llevó a ocuparse de gramaticografía?
- ¿Cómo definiría usted la gramaticografía? ¿Cómo la describiría? Se-

⁶⁸ En su conjunto, el trabajo de Mazzoleni supuso un estudio de lingüística descriptiva, el de Bermejo era de corte ideológico y crítico, el de Pérez Corti aportaba una perspectiva catalográfica y crítica, el de Polo proponía una visión terminológica y el de Varela, la de los cánones gramaticográficos.

⁶⁹ El término *maestro* deberá entenderse en este texto no tanto como iniciador o principal intérprete de una escuela gramaticográfica, sino como quien supo encaminar y guiar a muchos jóvenes aspirantes gramaticógrafos y, muy especialmente, como maestro personal de quien escribe este texto. Es por esta última razón que todos ellos son maestro de la gramaticografía española o italiana, aunque algunos de ellos también se hayan dedicado a otras lenguas.

⁷⁰ Si bien no todos los maestros se atuvieron al género de la entrevista propuesta, todos ellos respetaron en sus textos el espíritu “didáctico” del número especial de Anales.

- gún su criterio, ¿desde cuántas perspectivas metodológicas se puede abordar? ¿Qué aporta la gramaticografía a la historiografía lingüística, en particular, y a los estudios de las humanidades, en general?
- ¿Quiénes fueron sus maestros y qué semblanza esbozaría de ellos?
 - Según su parecer, ¿cuáles son los aportes más destacados de su obra gramaticográfica?
 - ¿Qué espera haber transmitido a sus colaboradores y discípulos por lo que se refiere a la práctica de la investigación? ¿En qué medida el contacto profesional con dichas personas lo/la ha enriquecido profesionalmente?
 - Para usted, ¿qué textos –tanto no gramaticográficos como gramaticográficos– debería conocer necesariamente quien quisiera iniciarse en este tipo de investigaciones?
 - ¿Qué línea de investigación lo/la atrae con mayor fuerza últimamente y por qué?
 - ¿Cómo piensa desarrollar en un futuro próximo su línea de investigación o cómo cree que otros investigadores –discípulos o no– podrían desarrollarla?
 - ¿Quisiera añadir algo más?

En el resto de este estudio nos ocuparemos de cómo estos maestros respondieron específicamente a la segunda pregunta de nuestro listado.

2. Posición, definición y alcance de la gramaticografía

2.1. Según María Luisa Calero Vaquera

María Luisa Calero Vaquera propone dos términos sinónimos para referirse a la realidad de la que nos estamos ocupando: *gramaticografía* y *gramatografía*. En ambos casos se trata, según la autora, de neologismos terminológicos utilizados para referirse a una disciplina que forma parte de las ciencias del lenguaje.

Para esta lingüista cordobesa, son dos los sentidos en que se puede interpretar la gramaticografía y dichas interpretaciones dependen de si sus objetos de estudio se consideran desde una perspectiva cronológica o no:

- En el sentido etimológico estricto, la *gramaticografía* o *gramatología* se ocupa de la descripción gramatical de las lenguas y, dada la urgencia impuesta por las lenguas “en peligro de extinción”, son estas últimas uno de los objetos de estudio más frecuentes de sus descripciones. En esta interpretación, claro está, se desecha la perspectiva cronológica – a menos que no se hable de *historia* o *historiografía de la gramaticografía* – y se describen las lenguas en sus situaciones actuales.
- En su sentido más frecuente, en cambio, el punto de vista cronológico constituye la característica principal de la descripción gramatical. Sus estudios han de considerarse parte de lo que suele denominarse *tradicón gramatical* y consisten en una descripción de la reflexión gramatical a través del tiempo. En otras palabras, la disciplina pertenece a la filología y, específicamente, a la historiografía lingüística. Desde este tipo de descripción, se puede pensar en la codificación de una lengua (p. ej., *gramaticografía de portugués*) o de una categoría (*gramaticografía del verbo español*).

La contribución que estos estudios hacen a la ampliación de nuestros conocimientos está relacionada, evidentemente, con lo intrínsecamente lingüístico, pero también con lo extralingüístico, más específicamente, con lo ideológico (política, religión, cultura) o histórico (legislación vigente, etc.). Estas informaciones extralingüísticas nos las ofrecen los autores (voluntaria o involuntariamente) en sus textos (ejemplos, textos antológicos, etc.) y en sus peritextos (prólogos, dedicatorias, etc.). Por otra parte, suelen ser las obras escolares la que con mayor frecuencia nos aportan consideraciones ideológicas o históricas.

2.2. Según José Jesús Gómez Asencio

La propuesta de José Jesús Gómez Asencio⁷¹ solo en parte se superpone a la que acabamos de delinear para Calero Vaquera.

⁷¹ Aprovecho para recordar con extremo pesar el reciente fallecimiento (20 de marzo de 2022) de este excelso maestro y queribilísimo ser humano.

En primer lugar, *gramaticografía* debe entenderse como el arte de escribir o la técnica de componer ese tipo de textos que generalmente se denominan *gramáticas*. En este caso, el *gramaticógrafo* (también denominado *gramático*) es la persona que redacta o compone dichos textos que, por otra parte, no presuponen un punto de vista historiográfico.

En segundo lugar, también suele llamarse *gramaticografía* a la disciplina que estudia la redacción, la composición, los contenidos, la distribución y la estructura de textos llamados *gramáticas* y, como consecuencia de esto, se llama *gramaticógrafo* a quien analiza, estudia y critica los principios y procedimientos de composición, los contenidos y la estructura de tales textos. Ahora bien, tampoco en esta segunda interpretación deberá presuponerse obligatoriamente un punto de vista historiográfico, aunque buena parte de las veces lo tenga. En estos casos, según este lingüista, sería mucho más correcto hablar de *historia de la gramaticografía*, *historiografía de la gramaticografía* o *historiografía de las gramáticas-libro*.

Por último y siempre desde una perspectiva terminológica, Gómez Asencio considera importante hacernos reflexionar sobre la ambigüedad de un término como *española* en la secuencia *gramaticografía española*. ¿Acaso habrá de interpretarse como ‘gramática publicada en un territorio en el que el español es lengua oficial? ¿O como ‘gramática escrita en español’, es decir, gramática en la que el español es el metalenguaje utilizado? ¿O como ‘gramática escrita por un español’? ¿O ‘gramática de la lengua española’, o sea, gramática que tiene por objeto de descripción la lengua española?

2.3. Según Gerda Hassler

En parcial contraposición con lo propuesto por Gómez Asencio, Gerda Hassler considera que la *gramaticografía* es una subdisciplina de la filología que se ocupa del estudio de las gramáticas del pasado y que establece relaciones directas, por un lado, con la historia de las teorías lingüística y, por otro, con las gramáticas actuales, pues son estas descendientes directas de las del pasado.

Por lo que respecta a la contribución que esta subdisciplina puede aportar al saber humano en general, la lingüista alemana considera que los estudios gramaticográficos

- permiten realizar interpretaciones válidas y útiles para la descripción de una lengua y, sobre todo, permite señalar cuáles fueron los caminos exitosos en la vida de la descripción de esa lengua y cuáles los callejones sin salida emprendidos, es decir, sus fracasos, sus desarrollos improductivos;
- nos ofrece medios adecuados para comprender la historia del lenguaje, sobre todo cuando dichos estudios se aplican a las gramáticas normativas;
- nos proporcionan herramientas más sofisticadas para el conocimiento y la salvaguardia de las lenguas en “peligro de extinción”, baste pensar en el benéfico influjo aportado en este sentido por los estudios de la denominada lingüística misionera;
- restituyen valor e importancia a la escritura en el marco de la lingüística actual, que tanta centralidad le otorga a lo oral en detrimento de lo escrito;
- suministra nuevas soluciones epistemológicas a la historiografía de la lingüística;
- y, por último y dado la pertenencia de la gramática a la cultura humana, ayudan a comprender el espíritu humano.

Por último, Hassler considera que la expresión *historiografía lingüística* es una expresión “mal formada”, pues no suele referirse a una ‘historiografía llevada a cabo con métodos lingüísticos’, sino a una ‘historiografía que trata sobre argumentos lingüísticos’ y que, por tanto, sería conveniente utilizar la expresión *historiografía de la lingüística*.

2.4. Según Lorenzo Renzi y Giampaolo Salvi

En las antípodas de Hassler, se ubican Lorenzo Renzi y Giampaolo Salvi. Ambos gramáticos italianos conciben la *gramatografía* – así la denominan – exclusivamente como el arte o la técnica de componer gramáticas. En cierto sentido, coinciden con la interpretación estrictamente

etimológica manifestada por Calero Vaquera, pero, a diferencia de la lingüista cordobesa que no prevé la perspectiva cronológica, los autores italianos no la desechan de ningún modo⁷².

2.5. Según Félix San Vicente

Come ha prefigurado Hassler, también para Félix San Vicente el término *gramaticografía* (de uso reciente, según el profesor de Bolonia) debe presuponer una naturaleza historiográfica. Se trata de una disciplina que muestra evidentes relaciones con la historia de las teorías gramaticales o, más precisamente, con las denominadas *tradiciones gramaticales*, es decir, con la perspectiva histórica de la codificación gramatical de cada lengua.

La contribución que los estudios gramaticográficos aportan a la historia, en general, está íntimamente relacionada con los distintos contextos históricos en los que nacieron las gramáticas objeto de estudio. Por tal razón, los estudios gramaticográficos se demuestran especialmente indicados para iluminar múltiples contextos del pasado: el teórico (tanto gramatical como didáctico), el normativo (aceptación o rechazo de las normas vigentes u otro tipos de indicaciones relacionadas con la “elegancia” del decir), el retórico (por ejemplo el de las obras literarias elegidas como ejemplos o como fuentes para los ejercicios), el pedagógico (los métodos adoptados, las adecuaciones a la edad del discente o a los niveles de lengua) y el ideológico (tanto social como político).

⁷² Es así que estos autores han dirigido –junto a Anna Cardinaletti– una importante gramática colectiva del italiano actual (*Grande grammatica italiana di consultazione*), pero también una cuya perspectiva es indiscutiblemente cronológica (*Grammatica dell’italiano antico*).

2.6. Según Pierre Swiggers

Para Pierre Swiggers es importante distinguir entre (i) gramaticografía, (ii) historiografía de la gramaticografía y (iii) metahistoriografía de la gramaticografía.

En la primera expresión (*gramaticografía*) – identificada con el acto de escribir gramáticas – habrán de distinguirse un *objeto material* (el material del que se parte para la descripción) y un *objeto transformado* (la presentación que el gramático hace de ese material). En este sentido, la gramaticografía constituye una técnica que se aplica a un determinado material y que da por resultado un texto gramatical, es decir, una gramática. La finalidad última de esta técnica es segmentar y transformar el continuo del lenguaje en unidades discretas, clases y principios de funcionamiento que, en su conjunto, permiten interpretar (reconstruyendo) dicho lenguaje. Por otra parte y paralelamente a lo dicho a raíz de sus objetos materiales y transformados, en la gramaticografía pueden identificarse un *componente conceptual* (qué se describe, por qué se describe y quién es el destinatario de esa descripción) y un *componente redaccional* que deberá ser representativo, objetivo y controlable, apropiado y sistemático.

La *historiografía de la gramaticografía*, en cambio, es una rama de la *historiografía de la lingüística* que se ocupa de establecer las relaciones que históricamente emergen de los distintos acercamientos mantenidos por los gramáticos y de las múltiples perspectivas teóricas propuestas, en otras palabras, constituye la historia de los distintos problemas que la redacción de textos gramaticales fue presentando a quienes eran sus autores y las estrategias lingüísticas que cada uno de ellos fue pergeñando para su resolución.

Por último, según Swiggers existe también una *metahistoriografía de la gramaticografía*. El punto de vista de esta disciplina se centra en la reflexión crítica sobre los modelos de las gramáticas y sobre sus fundamentos metodológicos y epistemológicos.

Por lo que se refiere a la contribución de este tipo de estudios al conocimiento humano en general⁷³, según el lingüista belga los ámbitos

⁷³ Contribución que en el caso de los estudios de *historiografía de la gramati-*

en los que se influye con mayor fuerza son el sociológico (por ej. al enriquecer el campo de la enseñanza de las lenguas), el cultural (por ej. al entenderse la gramática como una realización cultural) y el filosófico (por ej. al concebir la gramática como trabajo racional y cognitivo).

3. Conclusiones

Como se podrá observar inmediatamente, estas palabras conclusivas tenderán mucho más a la síntesis y reorganización de la información anteriormente expuesta que a su crítica y comentario epistemológico.

1. Existen dos acercamientos bien diferenciados por lo que se refiere al concepto y alcance de la gramaticografía: uno es el que considera que la gramaticografía tiene por objeto la descripción gramatical de las lenguas y otro, el que piensa que su objeto es el estudio de las gramáticas del pasado. Ambas perspectivas a veces conviven no excluyéndose recíprocamente en la interpretación de algunos de nuestros lingüistas (Calero, Gómez) y en otras ocasiones la exclusión es rotunda (Hassler, Renzi y Salvi, San Vicente, Swiggers).

En el primer caso, está claro que los autores no consideran ambas posibilidades de interpretar la gramaticografía en un mismo plano de corrección. Calero, por ejemplo, considera que el recto sentido etimológico es el que no presenta un sema cronológico (es decir, el que se refiere al trabajo de descripción gramatical) y también Gómez piensa lo mismo, lo constatamos cuando afirma que la gramaticografía “debe entenderse” como ‘el arte o técnica de componer y redactar gramáticas’. Esta interpretación convive con la que propugna el término gramaticografía en su sentido de ‘estudio de las gramáticas’, que es una interpretación frecuente según Gómez y la más frecuente para Calero. Ahora bien, para la lingüista cordobesa, esta interpretación siempre presenta un sema cronológico, para Gómez, en cambio, no necesariamente lo hace. Dada la no plena aceptabilidad de denominar *gramaticografía* al

cografía y de *metahistoriografía de la gramaticografía* tendrán un corte prevalentemente histórico del que carecerán los trabajos puramente gramaticográficos.

estudio de las gramáticas del pasado, ambos autores proponen algunas denominaciones alternativas de las que no ocuparemos más adelante.

En el segundo caso –cuando se adopta solo una interpretación–, algunos lingüistas se inclinan por identificar gramaticografía con la producción de gramáticas (Renzi y Salvi, Swiggers) y otros con el estudio de las gramáticas del pasado (Hassler, San Vicente).

2. Existe una cierta discrepancia por lo que se refiere a la denominación o denominaciones más adecuadas, especialmente cuando lo que se quiere denominar es la disciplina que estudia las gramáticas del pasado

Calero habla de *gramaticografía* y *gramatografía* como de sinónimos que se refieren a la descripción gramatical y Renzi y Salvo, únicamente de *gramatografía* (*grammatografia* en italiano). Solo de *gramaticografía* hablan Gómez y Swiggers en referencia con la producción de gramáticas y Hassler y San Vicente en su sentido de ‘estudio de las gramáticas del pasado’. Dos lingüistas (Calero y San Vicente), a su vez, insisten en el carácter neológico del término *gramaticografía* o, al menos, en su uso reciente.

Por lo que se refiere más específicamente a las distinciones terminológicas contrapuestas a *gramaticografía*, se observan las siguientes variantes: *historia de la gramaticografía* (Calero, Gómez), *historiografía de la gramaticografía* (Calero, Gómez, Swiggers), *historiografía de las gramáticas-libro* (Gómez) y *metahistoriografía de la gramaticografía* (Swiggers).

3. Es amplio y variable también el posicionamiento de la gramaticografía y sus variaciones en el marco del saber humano. Las ciencias del lenguaje son quizás su ubicación más evidente (principalmente en la lingüística y la gramática), pero también es clara su colocación en el ámbito de la historia desde la perspectiva de la historiografía lingüística o historiografía de la lingüística y de la epistemología cuando se habla de metahistoriografía, etc.

4. A partir de nuestros siete lingüistas, queda claro que la gramaticografía en sus dos interpretaciones de base y en todas las distinciones epistemológicas propuestas realiza aportes a muy distintas áreas del saber humano: en primer lugar a la lingüística (descripción de las lenguas, salvaguardia de lenguas en peligro de extinción, lengua escrita, norma lingüística, retórica), pero también a la historia (del lenguaje, de

las instituciones didácticas), a la ideología (política, religión, cultura, legislación), a la didáctica de las lenguas, a la sociología, a la epistemología y filosofía, entre otros.

Por nuestra parte cabría algún otro comentario de corte terminológico:

5. Cabría también un par de comentarios terminológicos más. Es necesario preguntarse por qué Gómez desecha la terna gramaticografía, metagramaticografía e historiografía de la gramaticografía que parecería un sistema perfectamente adecuado para el propuesto por el historiógrafo andaluz y extremadamente justificable con la terna lexicográfica de uso corriente lexicografía, metalexicografía e historiografía de la lexicografía.

También digna de mención y reflexión se nos ocurre la crítica que hace Hassler a la expresión historiografía lingüística en favor de su variante historiografía de la lingüística y la disquisición incluida por Gómez sobre las múltiples posibilidades de interpretación del término española en una expresión como gramaticografía española.

Bibliografía mencionada

- CALERO VAQUERA, M.^a L. 2020 “Entrevista a María Luisa Calero Vaquera” en H. Lombardini, *¿Qué es la gramaticografía? Maestros, proyectos, estudios*, Dossier de Anales de Lingüística, 4, 11-32.
- GÓMEZ ASENCIO J. J. 2020, “A propósito de la historiografía de la gramaticografía. Unas respuestas a unas preguntas” en H. Lombardini, *¿Qué es la gramaticografía? Maestros, proyectos, estudios*, Dossier de Anales de Lingüística, 4, 33-66.
- GÓMEZ ASENCIO, J. J.; MONTORO DEL ARCO, E. T. y SWIGGERS, P., 2014, “Principios, tareas, métodos e instrumentos en historiografía lingüística”, en Calero *et al* (Eds.). *Métodos y resultados actuales en historiografía de la lingüística*, Münster, Nodus Publikationen, 266-301.
- HASSLER, G. 2020, “Entrevista a Guerda Hassler” en H. Lombardini, *¿Qué es la gramaticografía? Maestros, proyectos, estudios*, Dossier de Anales de Lingüística, 4, 67-77.
- LOMBARDINI, H. E. (dir. y coord.), 2020, *¿Qué es la gramaticografía? Maestros, proyectos, estudios*, Dossier de Anales de Lingüística, 4.

- LOMBARDINI, H. E. y SAN VICENTE, F. 2015, *Gramáticas de español para itálofonos (siglos VI-XVIII). Catálogo crítico y estudio*, Münster, Nodus Publikationen.
- RENZI L. y SALVI G. (eds.), 2010, *Grammatica dell'italiano antico*, 2 vols., Bologna, Il Mulino.
- RENZI L.; SALVI G. y CARDINALETTI, A. (eds.) 2001, *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 vols., 2 ed., Bologna, Il Mulino. [1 ed. vol.I Renzi (Ed.) (1988), vol. II Renzi y Salvi (Eds.) (1991) y vol. II Renzi, Salvi y Cardinaletti (Eds.) (1995)].
- RENZI, L. y SALVI G. 2020, “Un testo per studiosi di grammatografia” en H. Lombardini, *¿Qué es la gramaticografía? Maestros, proyectos, estudios*, Dossier de Anales de Lingüística, 4, 79-89.
- SAN VICENTE, F. 2020, “Entrevista a Félix San Vicente”, en H. Lombardini, *¿Qué es la gramaticografía? Maestros, proyectos, estudios*, Dossier de Anales de Lingüística, 4, 91-109.
- SWIGGERS P. 2020, “Gramaticografía e historiografía: una visión retro- y prospectiva” en H. Lombardini, *¿Qué es la gramaticografía? Maestros, proyectos, estudios*, Dossier de Anales de Lingüística, 4, 111-124.
- SWIGGERS, P. 1984, “La construction d'une théorie de l'historiographie de la linguistique: quelques réflexions méthodologiques” en Aroux *et al.* (eds.), *Matériaux pour une histoire des théories linguistiques*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 15-21.
- ZAMORANO, A. 2008, “En torno a la historia y a la historiografía de la lingüística. Algunos aspectos teóricos y metateóricos”, en Carriscondo Esquivel y Sinner (eds.), *Lingüística española contemporánea. Enfoques y soluciones*, München, Peniopo, 244-277.

El hispanismo plural

Asomos comparativos para un debate cultural

Cèlia Nadal Pasqual

Università per Stranieri di Siena - nadal@unistrasi.it

RESUMEN: El español como lengua extranjera es una de las opciones con mayor crecimiento de demanda en Italia y en gran parte del mundo. Mientras tanto, el sector del hispanismo se ha sometido a revisiones importantes en los últimos decenios (valgan como ejemplo las etiquetas de *New Hispanism* o de *Giro Ibérico*, popularizadas en Estados Unidos y en Europa); pero en el panorama internacional, los agentes y sectores disciplinarios encargados de la enseñanza del español y de las lenguas y culturas de España han reaccionado de manera muy diversa a tales solicitudes de renovación. En esta intervención propongo un breve estudio comparado entre los panoramas de Estados Unidos, Europa y en particular modo Italia por lo que se refiere a la concepción del sector en ámbito universitario. La diversidad de enfoques institucionalizados permite relevar unos posicionamientos que afectan el marco metodológico, mental e institucional de los estudios, con particular atención al caso italiano.

PALABRAS CLAVE: Giro Ibérico, Estudios Ibéricos, Estudios comparados, Ideología, España Plural.

ABSTRACT: Spanish as a foreign language is one of the options with the fastest growing demand in Italy and in much of the world. Meanwhile, the field of Hispanism has undergone major revisions in recent decades (for example, the labels *New Hispanism* or *Giro Ibérico*, popularised in the United States and Europe); but on the international scene, the agents and disciplinary sectors responsible for the teaching of Spanish and the languages and cultures of Spain have reacted in very different ways to these calls for renewal. In this paper, I propose a brief comparative study of the situation in the United States, Europe and, in particular, Italy with regard to the conception of the sector at university level. The diversity of institu-

tionalised approaches makes it possible to highlight positions that affect the methodological, mental and institutional framework of the studies, with particular attention to the Italian case.

KEYWORDS: Iberian Turn, Iberian Studies, Comparative Studies, Ideology, Plural Spain

1. El debate sobre hispanismo y pluralidad en ámbito universitario

El hispanismo toma espacio en los planes de estudio y programas universitarios italianos e internacionales principalmente como enseñanza de lengua extranjera. Toma espacio, y mucho, ya que el español está indiscutiblemente en auge. Sin embargo, normalmente la didáctica de la lengua constituye en el ámbito académico (en Italia, en itinerarios como el de la mediación lingüística y cultural [L-LIN/07]) solo una parte de un programa de formación más amplio, que incluye contenidos de traducción, literatura, lingüística. Por eso, suele decirse que el objetivo de formación de los centros universitarios se diferencia del de una escuela de idiomas en el sentido evidente que en el primer caso se trata de formar, no sólo a personas que sepan en este caso el español, sino a hispanistas (hispanistas y mediadores culturales, traductores, críticos de la literatura, etc.). En estos casos, el sistema italiano prevé dos espacios de desarrollo de la didáctica: uno es el de la ejercitación lingüística, de la que se ocupa un experto lingüístico; el otro es el de los contenidos de lengua y traducción en sentido amplio, de los que se ocupa un docente universitario. En términos generales esta organización prevé una especie de distribución entre una aportación que llamaré glotodidáctica (la ejercitación lingüística), gracias a la cual se forman usuarios de una lengua; y otra aportación de tipo científico-humanístico gracias a la cual esos usuarios también se forman como intelectuales, o al menos como perfiles más o menos especializados y cuya formación no se restringe al aprendizaje del idioma.

En definitiva, si bien la enseñanza de la lengua española constituye un importante reclamo estudiantil en las universidades del mundo, a menudo su enseñamiento es difícil de separar del hispanismo entendido

como disciplina trasversal –por no recordar que la reflexión meta-disciplinar compete de todas formas a los investigadores adscritos a la disciplina en cuestión. Si se habla de una ‘cultura’ del hispanismo, una cosa revierte sobre la otra, por lo que el aumento de la ‘hispanoproclividad’ (López García 2014) no hace más que justificar el pase de cuentas con los nuevos retos de los estudios hispánicos. Estos retos, en el plano de la crítica cultural, se han caracterizado por una voluntad de renovación general, así como de abordar fenómenos como el bi- o plurilingüismo, la hibridación o la pluralidad. Si bien se trata de cuestiones generalizadas y propias del mundo globalizado, en realidad, resultan particularmente relevantes en relación al estudio de la realidad española (también conciernen el mundo latinoamericano, que merece un discurso aparte)⁷⁴. La atención por el elemento múltiple y relacional en ámbito hispano-peninsular se justifica al menos por dos razones:

La primera es intrínseca a la base del objeto o ámbito de estudio, puesto que España resulta uno de los países (hay quien hipotiza que el segundo, después de Rusia) más multilingües de Europa y posee una construcción política de base cultural particularmente heterogénea en el contexto internacional de los países más desarrollados (Tusell 2001: 1). El segundo motivo es que el hispanismo y en particular los estudios literarios y culturales que pertenecen a su ámbito han atravesado, precisamente a partir del debate sobre la pluralidad, un momento de reconfiguración que ha entrado a formar parte de la historia de la disciplina:

a principios de este siglo, a raíz de lo acuñado como «crisis del hispanismo», muy especialmente a través del dossier sobre el hispanismo publicado en 1995 por Quimera (139), y de «Hispanismo a debate» en la revista *Lateral* (diez contribuciones en 2002-2004) y sus prolongaciones (Subirats 2004, Epps & Cifuentes 2005, Moraña 2005, Resina 2009), se

⁷⁴ Centro el debate prevalentemente en ámbito ibérico, teniendo en cuenta que los estudios hispanoamericanos gozan de un espacio propio en el sistema de SCD italiano. Sin embargo, no puede obviarse que la relación entre los diversos ámbitos (España y Latinoamérica) forma parte del mismo debate disciplinar del hispanismo, motivo por el cual haré algunas referencias puntuales sobre ello. Por el momento, cfr. Santana, Mario (2019: 55-56); Matos, Sérgio Campos (2018: 75-96).

empezó – en los Estados Unidos de América, sobre todo – a cuestionar el hispanismo académico. (Botrel; Calvi, 2020: 88)

Propongo, por tanto, un breve estado de la cuestión y un invito a reflexionar sobre la articulación de la investigación y la docencia en el campo del hispanismo en relación a estos eventos, mas, de momento, no lo haré buscando una solución técnica (que plantee, por ejemplo, concretas adaptaciones curriculares en contexto italiano), sino planteando el debate en términos culturales.

2. Beyond Tordesillas: los Estudios Ibéricos y la España plural

Tomando prestado el título de un estudio clásico que se interroga sobre el llamado nuevo hispanismo (me refiero al volumen *Beyond Tordesillas*, a cura de Robert P. Newcomb y Richard Gordon, 2017), inicio una exposición, por fuerza simplificada, de las características principales del movimiento de revisión al que nos referimos. La expresión “más allá” (*beyond*) sugiere la superación de posibles residuos carpetovetónicos en la mentalidad de algunos hispanistas a partir de la referencia al tratado de Tordesillas, o sea, del acuerdo tomado en 1494 por parte de los Reinos de Castilla, Aragón y Portugal para repartirse el Nuevo Mundo (con una clara referencia ya sea a los asuntos entre los pueblos de la península, ya sea al colonialismo). Se trata solo de un ejemplo del fenómeno de la crítica al ‘viejo hispanismo’⁷⁵, los agentes del cual se mueven entre la exigencia de superar viejos paradigmas y la necesidad de una renovación

⁷⁵ Por ‘viejo hispanismo’ entendemos un tipo de hispanismo obsoleto en los términos de la crítica formulada por los agentes de la renovación que estamos describiendo y no, de manera indiferenciada, a cualquier forma de hispanismo cronológicamente anterior a ellos. Para una bibliografía exhaustiva sobre este ‘nuevo hispanismo’ y, en relación al mismo, sobre los Estudios Ibéricos, véase el database realizado por Santiago Pérez Isasi y Esther Gimeno Ugalde: Iberian Studies Reference Site o IStReS, activo desde el 2017. Pueden también consultarse los análisis cualitativos de los datos del IStReS en Gimeno Ugalde, Esther; Pérez Isasi, Santiago (2019). Una bibliografía razonada sobre la materia, con particular acento a la recepción del debate en Italia se encuentra en Nadal Pasqual (2021: 203-217).

metodológica y de una nueva concepción del espacio. Como antes se ha apuntado, este fenómeno ha sido bautizado bajo el nombre de la “crisis del hispanismo” (en particular del hispanismo peninsular).

Una de las ideas clave de este ‘frente’ es la relativización del monolingüismo en el ámbito de estudio, considerado un síntoma de la obsolescencia de una idea de España centripeta y monolingüe que resultaría poco útil para el estudio de la realidad española. Se reivindica, pues, la apertura del marco mental, que naturalmente implica situar la lengua española en un territorio lingüísticamente más rico y complejo. Esto revierte en el panorama literario y cultural; en palabras de Resina:

El interés de las literaturas vasca, catalana y gallega no es un asunto de corrección política. Su incorporación al currículo del hispanismo es ante todo un asunto de coherencia epistemológica. La historia (política, social, literaria) de la Península Ibérica no puede estudiarse adecuadamente sin atender a la dialéctica entre las naciones peninsulares. (Resina 2009: 91)

Ade más de la histórica realidad plurilingüe del territorio peninsular, otro giro de tuerca en relación al mundo actual es el fenómeno antropológico de las identidades híbridas y de las literaturas transnacionales⁷⁶. Sea como fuera, la cuestión del “nuevo hispanismo” no solo no es ninguna novedad, sino que ha pasado a formar parte del discurso de los vértices del hispanismo mismo. Como declaran en este artículo –que he citado antes y al que volveré más adelante– el Presidente de Honor de la Asociación Internacional de Hispanistas, Jean-François Botrel, juntamente con Maria Vittoria Calvi, del AISPI:

en los últimos años, se ha venido hablando de un “nuevo hispanismo” –o, mejor dicho, de “nuevos hispanismos”, en plural, como consecuencia del proceso de renovación que ha interesado tanto a los estudios literarios (Ortega 2010) como a la lingüística hispánica (Zimmermann 2010), en una perspectiva transatlántica e interdisciplinar (2020: 87).

Concretamente, las propuestas de ámbito hispánico-peninsular fruto de este fenómeno realizadas hasta ahora han confluído básicamente en

⁷⁶ Como muestra de este filón, señalo estudio de Darici: *Translaciones. Identidades híbridas en las literaturas ibéricas* (2021).

dos recetas, de hecho, muy relacionadas entre sí y con varios puntos en común. Uno de esos puntos, claramente, es la demarcación de la península ibérica y/o del estado español –y no de todo el mundo hispanoablante– como área o como núcleo principal del área de estudios. Esta operación no presupone una superioridad ontológica ni de ningún otro tipo: no presupone que España represente el mundo hispano (o sea, coincida con el espacio de representación de toda la lengua española y de lo hispano). En consecuencia, rechaza la posibilidad de una relación jerárquica respecto al resto de áreas hispanohablantes, históricamente relegadas a la periferia del marco mental de la ‘madre patria’. Bien al contrario, los estudios postcoloniales han tenido un papel fundamental en estas formulaciones, y se han aplicado también al interno del espacio peninsular.

Podemos reconocer la primera de las recetas bajo la denominación de “España plural”. El paradigma de la España plural asocia el hispanismo con una noción del estado basado en su propia pluralidad interna, también en términos lingüísticos. Lejos de constituir una idea meramente abstracta, esta denominación se ha concretado de varios modos, por ejemplo en *syllabus* que llevan el mismo nombre⁷⁷. La segunda propuesta, con más enraizamiento y a la que más tiempo dedicaré, es la de los Estudios Ibéricos (EI)⁷⁸. Los EI incluyen toda la península y “sus derivados” (de las islas a los espacios de fronteras, y de los flujos de población a la relación con las excolonias), centrándose, como su nombre indica, en el área geográfica ibérica, incluyendo Portugal. Es por lo tanto esencial no confundirlos con otras formas de iberismo entendido como fenómeno histórico de relación política entre dos estados o como marco

⁷⁷ Sobre la renovación de la concepción de España en relación al hispanismo, algunos puntos de referencia son: Cornejo Parriego, R.; Villamandos Ferreira, A. (eds) (2011); Martín-Estudillo, L.; Spadaccini, N. (eds) (2010); B.; Fernández Cifuentes, L. (eds) (2005); Moraña, M. (2005).

⁷⁸ Sobre la definición de los Estudios Ibéricos contemporáneos, véase: Casas, Arturo (2019: 89-112); Codina Solà, Núria; Pinheiro, Teresa (2019); Martínez Tejero, Cristina; Pérez Isasi, Santiago (2019); Newcomb, Robert Patrick (2015: 196-197); Nadal Pasqual, Cèlia (2021:185-202); Pérez Isasi, Santiago (2021: 17-50). Véase también el estudio de Santana, «El hispanismo en los Estados Unidos y la ‘España plural’» (2008: 33-44).

de estudio exclusivamente dual, compuesto por lo español y lo portugués.

Si de una parte es verdad que en el último cuarto de siglo el impacto de los EI ha ocupado suficientemente espacio como para poder hablar, como ha hecho Gimeno Ugalde (2017), de un auténtico *Iberian Turn*; de la otra, la definición de los EI no es un asunto del todo simple, ya que se trata de un campo dinámico y en continua construcción. Para dar una idea, abro con otra citación del libro de Juan Ramón Resina, que subraya un recorrido claro, *Del hispanismo a los estudios ibéricos*: “Lo que propongo es evidentemente un programa político o, más bien, un proyecto epistemológico sin pretensiones de imparcialidad política” (Resina 2009, 92), y cierro con otra de Pérez Isasi:

Si potrebbe dire che, in quanto campo di studi, gli Studi Iberici mostrano la tensione tra lo spazio liscio (*espace lisse*) dei sistemi culturali, con le loro molteplici (rizomatiche) interferenze, intersezioni e relativi spostamenti, e lo spazio striato (*espace strié*) dell'identità nazionale, che tende alla compartimentazione, all'opposizione binaria e all'esclusione. Un principio transnazionale, multicentrico e intrecciato di fenomeni letterari e culturali, si colloca al centro di tutti gli approcci agli Studi Iberici e stabilisce la loro *raison d'être*, in opposizione alle suddivisioni nazionali (culturali o linguistiche) che ancora predominano in molti dipartimenti accademici e discipline⁷⁹. (Pérez Isasi 2021: 18)

La propuesta de los EI, por lo tanto, no aparece travestida de neutralidad, sino que se trata de una respuesta política formulada para abordar un problema que a su vez se considera político. Aquí, naturalmente, cuando se habla de “problema” no se alude al enseñanza de las len-

⁷⁹ [Podría decirse que, como campo de estudio, los Estudios Ibéricos muestran la tensión entre el espacio liso (*espace lisse*) de los sistemas culturales, con sus múltiples interferencias (rizomáticas), intersecciones y desplazamientos relativos, y el espacio estriado (*espace strié*) de la identidad nacional, que tiende a la compartimentación, la oposición binaria y la exclusión. Un principio transnacional, multicéntrico y entrelazado de los fenómenos literarios y culturales se encuentra en el corazón de todos los enfoques de los Estudios Ibéricos y establece su razón de ser, en oposición a las subdivisiones nacionales (culturales o lingüísticas) que todavía predominan en muchos departamentos y disciplinas académicas]. La traducción es mía.

guas singularmente (en este caso del español), sino, como se ha dicho, a un determinado marco epistemológico y mental (el monolingüe en correspondencia con el paradigma del estado-nación) que se ha transmitido desde el hispanismo tradicional-conservador. Los Estudios Ibéricos, entonces, adoptan de manera programática una perspectiva plural, relacional y transnacional, y consideran el ámbito de estudio –o el área– un ámbito espacial-geográfico capaz de acoger fenómenos de migración, diáspora, traducción, interferencia, colaboración o conflicto entre diversidades.

Llegados hasta aquí, la pregunta es hasta qué punto el debate ha caído en el horizonte de sentido común, examinando, sin ir más lejos, el contexto italiano, históricamente fuerte en relación al sector. Retomaremos la cuestión. Por ahora, no es difícil explicar que haya habido una necesidad de apertura del marco interpretativo del hispanismo tradicional-conservador a un hispanismo permeable o relacional. Y tampoco es de extrañar que eso haya dado pie a una importante tradición de estudios basados en el comparatismo de las literaturas ibéricas y a una particular atención por los *Translate Studies*. La novedad consiste en el ahondamiento, acompañado de un proficuo pensamiento meta-disciplinar, de la declinación de estos espacios del conocimiento (como el comparatismo o la traductología mismos) en clave ibérica o plural. Eso se ha obtenido a partir de la asimilación de los principales debates que afectan a las humanidades y de particulares aspectos de la crítica cultural; así como de la gradual composición de marcos teóricos ‘internos’ que pueden percibirse como propios o característicos (sin ninguna connotación normativa; se observe, por poner un ejemplo, la recurrencia a la teoría de los polisistemas y al giro espacial en la bibliografía de los estudios ibéricos). En otras palabras, los investigadores y grupos que desde finales del siglo XX e inicios del XXI han llevado a cabo la crítica del viejo hispanismo a partir de los EI o de la España plural, constituyen un fenómeno reconocible y han creado, de manera más o menos consciente, una tradición, abierta pero reconocible, que permite identificar una nueva cultura de los estudios hispánicos-peninsulares.

3. Estados Unidos / Europa / Mundo

El repensamiento del ‘viejo hispanismo’ se ha enraizado de manera diversa en varios países. En algunas partes, sobretodo en Estados Unidos, ha tenido consecuencias formales importantes, en el sentido que ha impulsado reorganizaciones de departamentos y planos de estudio; en otros casos, ha tenido menos impacto estructural en las instituciones universitarias, pero ha calado en el sentido común de una determinada comunidad de académicos, traducándose, por ejemplo, en la formación de grupos de investigación. En Italia, han existido algunas citas importantes de discusión, pero poca implantación general.

Vale la pena, entonces, esbozar una breve comparación de los panoramas de Estados Unidos y Europa por lo que se refiere a la concepción del sector del hispanismo en ámbito universitario en relación a este impulso de crítica y renovación.

Los EI han tenido dos núcleos principales, uno es el estadounidense-anglosajón; y el otro, europeo-ibérico. Algunas pinceladas sobre cada uno de ellos: el interés por los EI en Estados Unidos se registra en torno a los años noventa del siglo XX. Su punto de partida es una revisión del centralismo español, una búsqueda de espacio para la pluralidad interna a través de aproximaciones comparatistas entre las diferentes lenguas y culturas del estado, y la aplicación de una clave postcolonial. En sus orígenes, el papel de Portugal no estaba del todo claro, de hecho, la formulación americana equivalía bastante a la de la España plural. El fenómeno en estados unidos destaca por su implantación institucional⁸⁰.

Por lo que hace a la versión europea-ibérica, destaca su desarrollo ligeramente posterior (los años 2000) y la fuerte influencia de la Literatura comparada, que después dio paso a otras aproximaciones. Ejes fundamentales de la zona ibérica fueron el de Madrid-Lisboa y, después,

⁸⁰ Cfr. Santana (2013: 54-61) y Faber (2008: 7-32). Añado este testimonio de Bermúdez: “ha sido desde la praxis como mi departamento participa, desde finales del siglo XX, en la reconfiguración de los modelos representativos e interpretativos en la enseñanza y en la investigación académica norteamericana con la implementación de cursos y proyectos que reconocen la complejidad cultural, lingüística, y nacional del espacio geopolítico conocido como la Península Ibérica. (Bermúdez 2016: 24).

Barcelona-Lisboa. Se entiende la Península ibérica como una red de relaciones literarias compleja y dinámica⁸¹.

Los estudios ibéricos, y con eso me acerco a su fase más actual, también se han formulado como estudios de área. Una de las cosas importantes a remarcar de este nuevo encuadre es que la centralidad de los Estudios literarios y culturales empieza a relativizarse y a convivir de manera más consistente con otros campos: económico, político, sociológico, etc.

Hoy en día, podríamos convenir en que los Estudios Ibéricos globales implican o presuponen al menos estos cuatro puntos (que tomo de nuevo prestados a Santiago Pérez Isasi):

- La reconsideración conjunta de la Península Ibérica (incluyendo sus insularidades) como un espacio plural, dinámico, complejo, pero también con especificidades e interrelaciones históricas y actuales
- El rechazo a la jerarquización y a la tendencia a la centralización (académica, lingüística, cultural... política), particularmente en torno al espacio español/castellano
- El interés particular por las dinámicas entre espacios nacionales, lingüísticos, culturales (y dentro de estos espacios, siempre complejos) sin olvidar las conexiones con otros espacios
- El cuestionamiento de los cánones y los repertorios nacionales, pero no con el objetivo de construir un canon superior jerárquicamente

4. A modo de conclusión

Aunque, por lo que se refiere al hispanismo, las recetas como la comparatística, la España plural y los Estudios Ibéricos gocen de una buena legitimidad en el campo cultural, en las instituciones académicas han tenido un arraigo muy parcial (destaco Estados Unidos: Stanford o La universidad de Chicago). Naturalmente, para comulgar con los valores de los Estudios Ibéricos no es imprescindible reformar los departamentos

⁸¹ Una descripción más detallada sobre estas dos matrices puede leerse en Pérez Isasi (2021: 17-50) y Pérez Isasi; Fernandes (2013).

universitarios e institucionalizar la receta ibérica a 360 grados, puesto que no es el único marco en el que el mismo espíritu epistemológico puede aplicarse; pero en definitiva, la diversidad de enfoques institucionalizados también permite iluminar una crítica a la ideología que afecta el espacio de las lenguas minoritarias o minorizadas (por ejemplo, los casos del catalán, del gallego o del euskera) y la metodología en general.

Independientemente de la área o marco escogido (como puede ser el español-plural, el hispanoamericano, etc.), a lo mejor podemos aprender alguna cosa de la concepción de la España plural y de los Estudios Ibéricos: En Italia, la organización de los sectores disciplinares (un tema candente y en vías de discusión) ni siquiera prevé un desarrollo o un espacio paritético dentro del sector del hispanismo, ni de la investigación, ni de la didáctica, para las otras lenguas de España que no sean el español, aunque haya trasnochado el paradigma del Estado-nación, el sistema editorial y de traducciones demuestre lo intrincadas que están y el mundo contemporáneo se manifieste más híbrido y ponga en primer plano las translaciones geográficas, lingüísticas y culturales.

La pregunta es ¿no se aventaja el hispanismo italiano en repensarse a sí mismo a partir de la pluralidad? El español, como se decía, como lengua extranjera es una opción con un notable crecimiento de demanda en la universidad ¿Puede este sector tomarse el lujo de no plantearse seriamente esta cuestión? La Asociación Internacional de Hispanistas, en el artículo 3º de sus estatutos, define como parte de sus objetivos “el fomento de los estudios hispánicos en todos los países y el estudio de asuntos de interés común referentes a las lenguas y las literaturas peninsulares e iberoamericanas y de los aspectos culturales relacionados con ellas” (cfr. Botrel; Calvi 2020). Muchos tenemos la esperanza de que expresiones como “lenguas y literaturas peninsulares” pasarán a formar parte de las declaratorias del sector del hispanismo también en Italia. Sería, desde luego, una oportunidad de enriquecimiento y un signo de apertura y modernización.

Bibliografía

- BERMÚDEZ S., 2016, “Estudios Ibéricos: Reconfigurar modelos representativos e interpretativos en la enseñanza y en la investigación académica norteamericana”, *ALEC* 41, 4, 21-34.
- BOTREL J-F.; CALVI M. V., 2020, “¿Crisis del hispanismo? Visiones contracanónicas y discursos críticos”, *Versants* 67, 3, 83-96.
- CASAS A., 2019, “Iberismos, comparatismos y estudios ibéricos ¿Por qué, desde dónde, cómo y para qué?”, in C. Martínez Tejero, S. Pérez Isasi (eds.), *Perspetivas críticas sobre os estudos ibéricos*, Venezia, Ca’ Foscari – Biblioteca di *Rassegna iberistica*, 16, 89-112, [30-12-2021], <<https://www.edizioniafoscari.unive.it/en/edizioni4/libri/978-88-6969-324-3/iberismos-comparatismos-y-estudios-ibericos/>>.
- CODINA SOLÀ N.; PINHEIRO T. (eds.), 2019, *Iberian Studies: Reflections across borders and disciplines*, Berlin, Peter Lang.
- CORNEJO PARRIEGO R.; VILLAMANDOS FERREIRA A. (eds), 2011, *Un Hispanismo para el siglo XXI. Ensayos de crítica cultural*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- DARICI K., 2021, *Translaciones. Identidades híbridas en las literaturas ibéricas*, Alessandria, Edizioni dell’Orso, Bibliotheca Iberica 13.
- DARICI K., 2021, “Pensare gli Studi Iberici in Italia”, in D. Corsi, C. Nadal Pasqual (eds.), *Studi Iberici. Dialoghi dall’Italia*, Biblioteca di Rassegna iberistica 22, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, 85-105.
- EPPS B.; FERNÁNDEZ CIFUENTES L. (eds.), 2005, *Spain Beyond Spain. Modernity, Literary History and National Identity*, Bucknell, Burcknell University Press.
- FABER, S. 2008, “Economies of Prestige: The Place of Iberian Studies in the American University”, *Hispanic Research Journal* 9, 1, 7-32.
- GIMENO UGALDE E., 2017, “The Iberian Turn: An Overview on Iberian Studies in the United States”, *Informes del Observatorio/Observatorio Reports*, 1-26.
- GIMENO UGALDE E.; PÉREZ ISASI S., 2019, “Lo ‘ibérico’ en los Estudios Ibéricos: meta-análisis del campo a través de sus publicaciones (2000)”, in N. Codina Solà, T. Pinheiro (eds.), *Iberian Studies: Reflections Across Borders and Disciplines*, Berlin, Peter Lang, 23-48.
- ISTRES – Iberian Studies Reference Site, Lisboa: Universidade de Lisboa, [30-12-2020], <<http://istres.letras.ulisboa.pt/>>.
- LÓPEZ GARCÍA A., 2007, *El boom de la lengua española. Análisis ideológico de un proceso expansivo*, Madrid, Biblioteca Nueva.

- MARTÍN-ESTUDILLO L.; SPADACCINI N. (eds), 2010, *New Spain, New Literatures*, Nashville, Vanderbilt University Press.
- MARTÍNEZ TEJERO C.; PÉREZ ISASI S., 2019, “Introdução. Estudos ibéricos e periferias: contributos para um debate”, in C. Martínez Tejero, S. Pérez Isasi (eds.), *Perspetivas críticas sobre os estudos ibéricos*, Venezia, Ca Foscari, Biblioteca di Rassegna iberistica 16, 7-20, [30-12-2020], <<https://edizionicafoscari.unive.it/libri/978-88-6969-324-3/>>.
- MATOS S. C., 2018, “Transnational Identities in Portugal and Spain (c.1892–c.1931): Hispano-Americanism, Pan-Lusitanism and Pan-Latinism”, *International Journal of Iberian Studies*, 31, 2, 75–96.
- MORAÑA M., 2005, *Ideologies of Hispanism*, Nashville, Vanderbilt University Press.
- NADAL PASQUAL C., 2021, “Bibliografia ragionata sugli Studi Iberici e sugli Studi Iberici in Italia”, in D. Corsi, C. Nadal Pasqual (eds.), *Studi Iberici. Dialoghi dall'Italia*, Biblioteca di Rassegna iberistica 22, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 203-217.
- NADAL PASQUAL C., 2021, “Iberisticamente: la postcritica e gli Studi Iberici”, in D. Corsi, C. Nadal Pasqual (eds.), *Studi Iberici. Dialoghi dall'Italia*, Biblioteca di Rassegna iberistica 22, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 185-202.
- NEWCOMB R. P., 2015, “Theorizing Iberian Studies”, *Hispania* 98, 2, 196-197.
- NEWCOMB R. P., GORDON R. (eds.), 2017, *Beyond Tordesillas. New Approaches to Comparative Luso-Hispanic Studies*, Toronto, Toronto University Press.
- ORTEGA J., 2012, *Nuevos hispanismos. Para una crítica del lenguaje dominante*, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert.
- PÉREZ ISASI S., 2021, “Gli Studi Iberici: passato, presente, futuro”, in D. Corsi, C. Nadal Pasqual (eds.), *Studi Iberici. Dialoghi dall'Italia*, Biblioteca di Rassegna iberistica 22, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 17-50.
- PÉREZ ISASI S.; FERNANDES À. (eds.), 2013, *A Comparative European Perspective*, Oxford, Peter Lang.
- QUIMERA, 1995, *Revista de literatura*, «Dossier sobre el hispanismo» 139.
- RESINA J. R. (eds.), 2013, *Iberian Modalities. A Relational Approach to the Study of Culture*, Liverpool, Liverpool UP.
- RESINA J. R., 2009, *Del hispanismo a los estudios ibéricos. Una propuesta federativa para el ámbito cultural*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- SANTANA M., 2008, “El hispanismo en los Estados Unidos y la ‘España plural’”, *Hispanic Research Journal* 9, 1, 33-44.

- SANTANA M., 2013, “Implementing Iberian studies: Some Paradigmatic and Curricular Changes”, in J. R. RESINA (ed.), *Iberian Modalities. A Relational Approach to the Study of Culture in the Iberian Peninsula*, Liverpool, Liverpool UP, 54-61.
- SANTANA M., 2019, “Iberian Studies: the Transatlantic dimension”, in C. Enjuto-Rangel, S. Faber, P. García-Caroy, R. P. Newcomb (eds.), *Transatlantic Studies: Latin America, Iberia, and Africa*, Liverpool, Liverpool University Press, 56-66.
- TUSELL J., 2001, “Pasado y presente de la España plural”, *FRC: Revista de Debat Polític* 3, 1-9.

L'insegnamento dell'inglese specialistico

Ricerca e orientamenti istituzionali nell'università italiana

Cristina Pennarola

Università di Napoli Federico II

RIASSUNTO: Un'ampia letteratura esplora il ruolo dell'inglese specialistico nell'università italiana e come questo sia influenzato dagli ambiti disciplinari. Tuttavia, scarsa attenzione è stata rivolta al rapporto tra didattica e governance universitaria, e in particolare, al modo in cui organi istituzionali quali il Ministero dell'Università e della Ricerca e il Consiglio Universitario Nazionale orientino l'insegnamento dell'inglese nell'università italiana. Questo studio si propone di colmare tale lacuna ed esaminare l'interazione tra didattica e pratica politica riguardo al ruolo dell'inglese negli ultimi 50 anni come competenza linguistica indispensabile e come strumento di conoscenza internazionale nella nuova *knowledge economy*.

PAROLE CHIAVE: inglese specialistico, didattica, università, settore scientifico-disciplinare, MIUR.

ABSTRACT: An extensive literature explores the role of specialised English in Italian universities and how this is influenced by subject areas. However, far less attention has been paid to the relationship between teaching and university governance, and in particular, the way in which institutional bodies such as the Ministry of Education and the National University Council have been shaping the teaching of English in Italian universities. This study aims to fill this gap and examine the interaction between the teaching practice and the political agenda in Italy regarding the role of English in the academic curriculum over the last 50 years both as an essential language competence and an international instrument of research dissemination in the new knowledge economy.

KEYWORDS: specialised English, language teaching, university, disciplinary sector, Italian Ministry of Education.

1. Introduzione

Sebbene un'ampia letteratura esplori il ruolo dell'inglese specialistico nell'università italiana e come questo venga influenzato dagli ambiti disciplinari, oltre che da altri fattori quali l'uso delle nuove tecnologie, lo sviluppo di competenze critiche multimodali, e l'orientamento al mercato del lavoro (Alessi 2016; Donadio 2016), scarsa attenzione è stata rivolta al rapporto tra didattica e governance universitaria, e in particolare, al modo in cui organi istituzionali quali il Ministero dell'Università e della Ricerca e il Consiglio Universitario Nazionale orientino l'insegnamento dell'inglese nell'università italiana. Questo studio si propone di colmare tale lacuna ed esaminare l'interazione tra didattica e pratica politica riguardo al ruolo dell'inglese negli ultimi 50 anni. A tal fine, dopo avere delineato l'evoluzione dell'inglese specialistico nel contesto anglosassone e in quello italiano, la didattica della lingua inglese nell'università italiana viene contestualizzata nel quadro normativo delle classi di laurea. Infine, la rilettura dei decreti ministeriali sulla codifica dei settori disciplinari e la recente rielaborazione della declaratoria per Lingua e Traduzione Inglese mostrano, alla luce dell'attuale organizzazione didattica e procedure concorsuali, la stretta interrelazione tra pratica linguistica e pratica politica, e offrono l'opportunità per una riflessione sul management universitario tra libertà e norma.

2. Inglese specialistico: origini e sviluppi

I primi studi accademici sull'inglese specialistico rispondono allo sviluppo tecnologico della seconda metà del XX secolo e riguardano aspetti lessico-grammaticali del discorso scientifico (Barber 1962; Lackstrom, Selinker, Trimble 1972). Mentre l'inglese inizia ad affermarsi come lingua di comunicazione internazionale, lo studio sistematico dell'evento didattico incentrato sui bisogni e interessi professionali dei discenti si

accompagna all'uso in classe di testi autentici relativi a situazioni comunicative reali, il cui obiettivo primario è lo sviluppo di abilità linguistiche in specifici ambiti disciplinari: ad esempio, la soluzione di un problema matematico, o la descrizione di un esperimento (Swales 1988). Anche in Italia si inizia a diversificare l'insegnamento (accanto alla ricerca) dell'inglese per scopi specialistici dall'inglese della comunicazione quotidiana con i primi studi che esplorano le esperienze didattiche in Facoltà non umanistiche (Ciliberti 1981; Jottini 1980 per nominarne solo alcuni; cfr. San Vicente 2019 per la bibliografia estesa) e con la creazione del Dottorato in Lingua Inglese per Scopi Speciali⁸² fondato da Edvige Schulte presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Napoli Federico II nel 1984 e successivamente confluito nel Dottorato di Mind, Gender and Language. Rispetto agli anni '80, le tematiche di ricerca nell'ambito dell'inglese specialistico, tradizionalmente distinte nelle due macrocategorie delle discipline accademiche e delle professioni/alità (rispettivamente, *English for Academic Purposes* e *English for Professional Purposes*), sono diventate sempre più complesse e articolate, riflettendo non solo l'evoluzione tecnologica, le richieste del mercato e i cambiamenti epocali negli stili e modi comunicativi, ma anche l'intreccio dei saperi in un mondo sempre più interconnesso, in cui la soluzione dei problemi impone gruppi di lavoro multi- e interdisciplinari (Barnett 2000).

Nel panorama italiano, oltre all'analisi del discorso e a specifiche aree disciplinari quali la medicina, il diritto, l'economia e le scienze, viene dato molto rilievo ai seguenti aspetti:

- la dimensione sociopragmatica degli scambi comunicativi in contesti professionali, istituzionali e formativi (Di Martino, Polese, Pennarola 2019; Engberg, Tessuto 2019; Maci, Sala 2019);
- nuove professionalità e generi comunicativi attraverso piattaforme virtuali e social network (Garzone, Catenaccio, Grego, Doerr 2017; Poppi 2013);

⁸² Desidero ringraziare le docenti dell'Università di Napoli Federico II che, oltre a contribuire agli studi sull'inglese specialistico, hanno anche stimolato una comunità di ricerca dinamica e accogliente: la coordinatrice del Dottorato Gabriella Di Martino, Vanda Polese, Maria Lima e Silvana Simonelli.

- stili, generi e modelli di scrittura accademica fra tradizione e innovazione (Gotti, Maci, Sala 2020; D’Angelo 2016);
- prospettive epistemologiche nell’acquisizione di saperi specialistici (Hyland, Bondi 2006; Silver 2006);
- questioni di ideologia, etica e credibilità nella ricerca, divulgazione e comunicazione istituzionale (Archibald, Catenaccio, Garzone 2020; Giannoni 2010)
- esperienza identitaria e dimensione di genere tra sfera privata e professionale (Balirano, Sicca, Valerio 2018; Federici, Maci, 2021; Razvan, Zollo 2020);
- stereotipi, contesti fisici e simbolici in un mondo globalizzato (Abbamonte, Cavaliere 2016; Di Martino, Plastina, Di Sabato, Pasqua 2015; Fiorentino, Fruttaldo 2022);
- aspetti cognitivi, pragmatici ed etici della traduzione e interpretazione (Antonini, Cirillo, Rossato, Torresi 2017; Bruti, Di Giovanni 2012);
- il contributo della linguistica dei corpora all’analisi critica e allo sviluppo della competenza lessico-discorsiva (Bernardini, Mair 2019; Gavioli 2005);
- approcci pedagogici, applicazioni didattiche e professionalizzazione dei percorsi di studio (Argondizzo 2012; Pavesi, Bernini 1998; Pavesi, Ghia 2020).

Tali filoni di studio mettono in evidenza le fitte interazioni tra lingua, società, professioni e istituzioni che contraddistinguono, sin dalle origini, lo studio e la didattica dell’inglese specialistico.

3. L’insegnamento dell’inglese specialistico all’università

Come osserva Michele Daloiso (2012: 43), “allo stato attuale non esistono normative nazionali che regolino in modo univoco né gli obiettivi formativi specifici, né il livello linguistico né le modalità organizzative relative agli insegnamenti di lingua straniera nei corsi di studio di area non linguistica”. Il principio dell’autonomia universitaria sancito con la Legge 169/1989 implica da un lato l’indipendenza didattica, scientifica,

organizzativa, finanziaria e contabile di ogni Ateneo e dall'altro anche la libertà di insegnamento e ricerca dei docenti nel rispetto degli ordinamenti didattici universitari.

La normativa riguardo all'organizzazione delle università è il risultato della mediazione di più organi di rappresentanza, tra cui la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), il Consiglio Universitario Nazionale (CUN), e il Consiglio nazionale degli studenti universitari (CNSU). Inoltre, la normativa può essere applicata in modo molto diverso da ogni università tenendo conto delle sue linee politiche, progettualità e risorse disponibili. Un esempio della discrezionalità che conserva ogni Ateneo nell'ottemperanza di leggi e decreti è rappresentato dal Decreto Ministeriale del 16 marzo 2007 sulla "Determinazione delle classi delle lauree universitarie", che identifica 43 Classi di Lauree e 94 Classi di Lauree Magistrali. In questo decreto, gli obiettivi relativi all'insegnamento dell'inglese (quando vengono specificati) riguardano la capacità di utilizzarlo nello scritto e nell'orale fluentemente e con riferimento ai lessici specialistici:

I laureati magistrali devono essere in grado di utilizzare, in forma scritta e orale, almeno l'inglese o un'altra lingua dell'Unione Europea oltre l'italiano, con riferimento anche ai lessici disciplinari

Inoltre, per alcune classi di laurea magistrale, ossia Scienze della Comunicazione Pubblica, d'Impresa e Pubblicità (LM-59), Tecniche e Metodi per la Società dell'Informazione (LM-91), Teorie della Comunicazione (LM-92), la conoscenza della lingua inglese viene indicata come prerequisito. Può essere interessante notare l'assenza di dettagli che definiscano meglio la competenza in inglese sia come risultato dell'apprendimento per lo studente che ha concluso il suo percorso sia come prerequisito per lo studente che si voglia immatricolare: manca, infatti, il riferimento ai descrittori del Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue, e mancano anche indicazioni generali riguardo alle competenze in inglese accademico, quali la capacità di analisi, sintesi, esposizione e argomentazione. Come indicato in più punti nel decreto ministeriale, infatti, sono gli Ordinamenti di Ateneo e dei Corsi di Studio che hanno il compito di definire gli obiettivi e le modalità di ap-

prendimento, in osservanza alla nuova organizzazione delle classi di laurea:

7. Nel definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, le università specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea, e individuano gli sbocchi professionali anche con riferimento alle attività classificate dall'ISTAT.

In considerazione dell'offerta formativa differenziata per Ateneo, diventa particolarmente arduo avere un quadro preciso ed esauriente dell'insegnamento dell'inglese specialistico nell'università italiana. Lo studio di Michele Daloiso usa informazioni di varia natura relative a 12 Atenei italiani inseriti nel *Times Higher Education World University Rankings 2011-2012*, e a 8 Centri Linguistici di Ateneo, mostrando particolare attenzione per i Corsi di studio non-linguistici. Vengono esaminati i seguenti aspetti:

- Il ruolo della conoscenza della lingua inglese come prerequisito di accesso ai corsi;
- la collocazione curriculare degli insegnamenti di lingua inglese come idoneità o esame con voto, il contenuto specialistico o generale dei materiali didattici e il numero dei crediti assegnato;
- il tipo di test e le competenze linguistiche esaminate (ad esempio, competenza comunicativa orale o conoscenza della grammatica);
- il livello linguistico conseguito dagli studenti alla fine del loro percorso.

In estrema sintesi, dai risultati di tale studio emerge che nella maggior parte delle università campione l'inglese non viene indicato come requisito di accesso né per i corsi di laurea triennali né per quelli magistrali e che, pur nella differenza delle loro esperienze formative, gli studenti universitari dichiarano di avere conseguito, al termine dei loro studi universitari, un livello di conoscenza della lingua inglese intermedio pari al livello B1, a conclusione sia della laurea triennale sia della laurea magistrale. Inoltre, nella metà degli Atenei campione, risulta che l'insegnamento dell'inglese è orientato alla "microlingua scientifico-professionale" (Daloiso 2012: 63), ossia a tutta la ricca

gamma di risorse lessicali, discorsive, retoriche e culturali che caratterizzano ogni linguaggio specialistico.

4. L'inglese specialistico all'interno del settore scientifico-disciplinare

Secondo la legge n. 341 del 19 novembre 1990 sulla riforma degli ordinamenti didattici universitari, gli insegnamenti vengono raggruppati in settori scientifico-disciplinari (SSD) in base a criteri di omogeneità scientifica e didattica. Tali settori scientifico-disciplinari (attualmente 383) sono definiti attraverso l'uso congiunto di acronimi e denominazioni nel Decreto ministeriale del Presidente della Repubblica del 12 aprile 1994, che ha concluso un poderoso iter legislativo e di consultazione delle parti interessate. La funzione di tali settori è molto significativa in quanto sostituiscono le discipline sia ai fini didattici sia ai fini concorsuali:

Ai settori così determinati si riferiscono la pertinenza delle titolarità dei professori e dei ricercatori anche ai fini dell'attribuzione dell'elettorato attivo e passivo per la formazione delle commissioni concorsuali, non più collegato alle singole discipline, nonché l'inquadramento ai fini delle funzioni didattiche.

In tale decreto, l'insegnamento di lingua inglese viene identificato come settore scientifico-disciplinare L18C - Linguistica Inglese, che comprende sette discipline: didattica della lingua inglese, inglese scientifico, lingua, cultura e istituzioni dei paesi di lingua inglese, lingua inglese, linguistica inglese, storia della lingua inglese, storia e grammatica storica della lingua inglese. Nella successiva revisione nel DM del 4 ottobre 2000, il settore scientifico-disciplinare Linguistica Inglese si trasforma in L-LIN/12 Lingua e Traduzione - Lingua Inglese, denominazione che risente del notevole interesse didattico e scientifico per i *Translation Studies*. Nella declaratoria inclusa nell'Allegato B, vengono descritti i contenuti scientifico-disciplinari in modo ampio e discorsivo e non più come semplice elenco di discipline:

Comprende l'analisi metalinguistica della lingua inglese nelle sue dimensioni sincroniche e diacroniche, nelle sue strutture fonetiche, morfologiche, sintattiche, lessicali, testuali e pragmatiche, nonché nei diversi

livelli e registri di comunicazione orale e scritta; comprende inoltre gli studi finalizzati alla pratica e alla riflessione sull'attività traduttiva, scritta e orale, nelle sue molteplici articolazioni, non letteraria, generica e specialistica e nelle applicazioni multimediali (fra cui la traduzione e interpretazione di cui all'art.1 della L.478/84).

Si nota che, pur nella molteplicità dei contenuti e approcci disciplinari delineati nella Declaratoria, l'inglese specialistico (o scientifico) è menzionato solo con riferimento all'attività traduttiva. Nell'aggiornamento successivo e ridefinizione delle declaratorie dei SSD nel Decreto Ministeriale del 18 marzo 2005, l'unica modifica, l'aggiunta di "segnica" a "comunicazione orale e scritta", attesta un' aumentata sensibilità all'uso dei diversi codici linguistici e paralinguistici, che potrebbe riflettere l'attuale interesse nell'analizzare i complessi messaggi della comunicazione quotidiana attraverso l'approccio multimodale (Sindoni 2013).

Il successivo decreto ministeriale del 30 ottobre 2015 n. 855 riguarda i macrosettori concorsuali, che rivestono particolare importanza nell'espletamento dei concorsi universitari. Infatti, i Commissari vengono sorteggiati all'interno del macrosettore e non del settore scientifico-disciplinare per il quale viene bandita una posizione, ciò che spesso provoca imbarazzo nell'espletamento del concorso, soprattutto quando i candidati vengono valutati da commissari la cui competenza riguarda ambiti di studio diversi, seppure affini. Un esempio può essere rappresentato dalla Abilitazione Scientifica Nazionale per il macrosettore concorsuale di 10/L - Anglistica e Angloamericanistica, in cui studiosi di letteratura sono chiamati a valutare studiosi di linguistica e viceversa⁸³.

Pur nel quadro di autonomia e libertà garantito all'università e ai docenti dalla normativa vigente, il settore scientifico-disciplinare rimane uno dei punti fermi nel sistema universitario con rilevanti implicazioni per la didattica, amministrazione, valutazione e reclutamento, così come viene dichiarato nello stesso sito del MIUR:

⁸³ Questo aspetto controverso della valutazione e il conseguente disagio avvertito dai candidati è stato segnalato durante l'Assemblea generale dell'AIA, svolta il 16 settembre 2022 presso l'Università di Catania.

Le aggregazioni disciplinari sono importanti perché sono alla base di molti aspetti organizzativi delle università, dall'articolazione degli ordinamenti didattici dei corsi di studio, alla caratterizzazione dei Dipartimenti universitari, al reclutamento dei docenti⁸⁴.

Questo spiega la mobilitazione dell'Associazione Italiana di Anglistica (AIA) in previsione della revisione delle declaratorie annunciata per l'autunno 2022 e nel passaggio dal macrosettore al gruppo disciplinare. Come commentato dal presidente dell'Associazione Carlo M. Baretta (2022: 2),

bisognerà vigilare perché non prevalgano di nuovo alcune tendenze alla semplificazione radicale, e impostazioni che tendono ad applicare (si direbbe, snaturandoli) sistemi non troppo dissimili da quelli previsti dall'European Research Council (ERC) per le aree di ricerca europee. Se così fosse, ci troveremmo chiaramente in una posizione di impasse significativo rispetto a settori che diverrebbero molto più influenti (nei settori ERC SH4 e SH5, ad esempio, tutte le lingue, letterature e culture rimangono indifferenziate, e in certi casi affiancate da pedagogia, psicologia, antichistica e quant'altro).

Considerando la posta in gioco, ossia il ruolo e la visibilità dei gruppi disciplinari e dei filoni di studio al loro interno, determinanti in sede concorsuale e di valutazione delle pubblicazioni, è doveroso riconoscere il ruolo chiave svolto dal gruppo di linguisti, Giuseppe Balirano, Silvia Bernardini, Marina Bondi, Stefania Maci, Maria Grazia Sindoni, nel rielaborare il profilo del SSD L-LIN/12 e mettere in evidenza gli approcci, metodi e contenuti più significativi del settore, tra cui l'inglese specialistico:

Gli studi ****sulla lingua, la linguistica e la traduzione**** si concentrano ****nello specifico**** sull'analisi metalinguistica della lingua inglese (condotta anche mediante strumenti digitali), in prospettiva diacronica, sincronica e contrastiva, nelle sue dimensioni di variazione sociolinguistica e di natura cognitiva, nei suoi aspetti linguistici, testuali, discorsivi, stilistici e semiotici, nei diversi registri e contesti d'uso della comunica-

⁸⁴ Ministero dell'Istruzione, "Settori Concorsuali e Settori Scientifico-Disciplinari", <https://www.miur.gov.it/settori-concorsuali-e-settori-scientifico-disciplinari>, [02/11/2022]

zione scritta, parlata, digitale e multimodale, negli usi specialistici e nelle situazioni di plurilinguismo e di comunicazione interculturale. A questi si uniscono gli studi finalizzati alla riflessione traduttologica e linguistica, sulla mediazione linguistico-culturale, sulla pratica traduttiva (scritta, orale e intersemiotica) nonché sull'acquisizione e l'apprendimento della lingua inglese e della traduzione. (G. Balirano, S. Bernardini, M. Bondi, S. Maci, M.G. Sindoni, email ai Colleghi del S.S.D L-LIN/12, 12/10/2022)

Nel mese di ottobre 2022, la proposta della nuova declaratoria è stata sottoposta al CUN e così anche la nuova denominazione del Settore, Lingua, Linguistica e Traduzione Inglese, che riporta l'attenzione sull'apporto dell'analisi linguistica in linea con la prima denominazione del 1994. Si attendono le comunicazioni ufficiali e, contestualmente, l'aggiornamento della normativa.

5. Conclusioni

Questa succinta presentazione dell'inglese specialistico nell'università italiana, pur non rendendo giustizia alla vastissima produzione scientifica pubblicata dai ricercatori italiani, ha messo in evidenza:

- l'eccellente qualità e varietà delle ricerche che affrontano temi molto attuali nel dibattito educativo e sociopolitico quali professioni e professionalità, etica e ideologia, parametri della conoscenza scientifica, nuove modalità e generi comunicativi, identità culturale e globalizzazione solo per citarne alcuni;
- le sottili e complesse interazioni tra aspetti didattici (quali l'insegnamento dell'inglese specialistico) e aspetti politico-normativi, quali la codificazione dei settori e gruppi disciplinari.

Come scrive Joëlle Fanghanel (2011: 2) nel suo studio sull'identità accademica, "The Universities are places like no other workplaces": l'Università, tesa al raggiungimento degli splendidi ideali di progresso della conoscenza, uguaglianza sociale, e sviluppo delle potenzialità di ogni individuo, rappresenta una dimensione epistemica, etica e eudemonica, che alimenta il nostro desiderio di miglioramento incessante. Pa-

rallelamente, la pratica politica, che riporta i grandi ideali su cui si basa l'Università a una dimensione concreta e quotidiana, mostra i risvolti utilitaristici del sapere accademico e, allo stesso tempo, ci spinge a trovare il modo per salvaguardare gli ideali in una realtà profondamente migliorabile.

Bibliografia

- ABBAMONTE L., CAVALIERE F. (eds.), 2016, *Mediterranean Heritage in Transit: (Mis-)Representations via English*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing.
- ALESSI G. M. 2016, Genre and Discourse-based Approaches to ESP Teaching in Italian *Lingua Inglese* Courses: A survey and Discussion, in G. Garzone, D. Heaney, G. Riboni (eds.), *Focus on LSP Teaching: Developments and Issues*, Milano, LED, 47-63.
- ANTONINI R., CIRILLO L., ROSSATO L., TORRESI I. (eds.), 2017, *Non-professional Interpreting and Translation. State of the art and future of an emerging field of research*, Amsterdam, John Benjamins.
- ARCHIBALD J., CATENACCIO P., GARZONE G. (eds.) 2020, Debating evolutions in science, technology and society: Ethical and ideological perspectives (Special Issue), *Lingue e Linguaggi*, 34.
- ARGONDIZZO C. 2012, *Creativity and Innovation in Language Education*, Bern, Peter Lang.
- BAJETTA C.M. 2022 (estate), "Editoriale", *AIA Newsletter* 109, 2.
- BALIRANO G., SICCA L. M., VALERIO P. (eds.), 2018, Self-Narratives in Organizations: Transgender and Gender Non-conforming Experiences: Special Issue, *puntOorg International Journal* 3(1-2).
- BARBER C.L., 1962, "Some measurable characteristics of modern scientific prose", in F. Behre, U. Ohlander (eds.), *Contributions to English Syntax and Phonology*, Stockholm, Almqvist and Wiksell, 21-43.
- BARNETT R., 2000, "University knowledge in an age of supercomplexity", *Higher Education* 40, 409-422.
- BERNARDINI S., MAIR C. (eds.), 2019, Investigating Englishes with Corpora: Variation, Contact, Translation (Special Issue). *Textus*, 32 (1).
- BRUTI S., DI GIOVANNI E. 2012, *Audiovisual translation across Europe*, Bern, Peter Lang.

- CILIBERTI A. (ed.) 1981, *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*, Bologna, Zanichelli.
- DALOISO M., 2012, "Il panorama italiano", in M. Daloso, P.E. Balboni (eds.), 2012, *La formazione linguistica nell'Università*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 43-73.
- D'ANGELO L. 2016, *Academic Posters*, Bern, Peter Lang.
- DI MARTINO E., PLASTINA A. F., DI SABATO B., PASQUA M. (eds.) 2015, *Language in Society and Professional Domains: Linguistic and Educational Issues*, Stuyvesant Falls (New York), Academic Exchange Quarterly.
- DI MARTINO G., POLESE V., PENNAROLA C. (eds.) 2019, English for Special Purposes. Issues and Perspectives (Special Issue), *International Journal of Language Studies*, 13(4).
- DONADIO P. 2016, "Le lingue per scopi speciali: definizioni e prospettive di studio", in S. Arduini, M. Damiani (eds.), *Manuale di Linguistica Applicata*, Padova, Libreria Scientifica, 193-214.
- ENGBERG J., TESSUTO G. (eds.), 2019, Constructing Institutional Identity: Issues and Perspectives (Special Issue), *I-LandD Journal*, 1.
- FANGHANEL J. 2011, *Being an Academic*, London, Routledge.
- FEDERICI E., MACI S. (eds.), 2021, *Gender Issues. Translating and mediating languages, cultures and societies*, Bern, Peter Lang.
- FIorentino G., FRUTTALDO A. (eds.), 2022, *Languating the Cityscapes: Changing Linguistic Landscapes in Public Discourses*, Firenze, Cesati.
- GARZONE G., CATENACCIO P., GREGO K. S., DOERR R. (eds.), 2017, *Specialised and professional discourse across media and genres*, Milano, LED.
- GAVIOLI L. 2005, *Exploring Corpora for ESP Learning*, Amsterdam, John Benjamins.
- GIANNONI D. S. 2010, *Mapping Academic Values in the Disciplines: A Corpus-based Approach*, Bern, Peter Lang.
- GOTTI M., MACI S., SALA M. (eds.), 2020, *Scholarly Pathways, Knowledge Transfer and Knowledge Exchange In Academia*, Bern, Peter Lang.
- HYLAND K., BONDI M. (eds.), 2006, *Academic Discourse across Disciplines*, Bern, Peter Lang.
- JOTTINI L. (ed.) 1980. *Il ruolo delle lingue nelle Facoltà di Scienze Politiche*, Cagliari, Edizioni della Torre.
- LACKSTROM J.E., SELINKER L., TRIMBLE L., 1972, "Technical Rhetorical Principles and Grammatical Choice", *TESOL Quarterly* 7(2), 127-136.
- MACI S., SALA M. (eds.), 2019, *Representing and Redefining Specialised Knowledge: Variety In LSP*, Bergamo, Cerlis.

- PAVESI M., BERNINI G. (eds), 1998, *L'apprendimento linguistico all'Università: le lingue speciali*, Roma, Bulzoni.
- PAVESI M., GHIA E. 2020, *Informal Contact with English. A case study of Italian postgraduate students*, Pisa, Edizioni ETS.
- POPPI F. 2013, *Global Interactions in English as a Lingua Franca*, Bern, Peter Lang.
- RAZVAN S., ZOLLO S. A. (eds.), 2020, Beyond Binary Thinking through Inclusiveness: Interdisciplinary Reflections and Perspectives (Special Issue), *I-LanD Journal*, n. 2.
- SAN VICENTE J. 2019, "Appunti bibliografici sulla storia dell'insegnamento delle lingue straniere nell'Università italiana", in A. Vicentini, H.E. Lombardini (eds.), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico*, *Quaderni del CIRSIL* 13, Bologna, CLUEB, 263-294.
- SILVER M. S. 2006, *Language Across Disciplines: Towards a Critical Reading of Contemporary Academic Discourse*, Boca Raton, Brown Walker Press.
- SINDONI M.G., 2013, *Spoken and Written Discourse in Online Interactions. A Multimodal Approach*, London, Routledge.
- SWALES J. 1988, *Episodes in ESP*, New York, Prentice Hall.

Normativa

- Legge n. 168 9 maggio 1989, *Gazzetta Ufficiale* n. 108, 11-05-1989.
- Legge n. 341 19 novembre 1990, *Gazzetta Ufficiale* n. 274, 23-11-1990.
- Decreto del Presidente della Repubblica 12 aprile 1994, *Gazzetta Ufficiale* n. 112, 08-08-1994.
- Decreto Ministeriale 4 ottobre 2000, *Gazzetta Ufficiale* n. 249, 24 ottobre 2000.
- Decreto Ministeriale 18 marzo 2005, *Gazzetta Ufficiale* n. 78, 05-04-2005.
- Decreto Ministeriale 16 marzo 2007, *Gazzetta Ufficiale* n. 155, 06-07-2007.
- Decreto Ministeriale n. 855 30 ottobre 2015, *Gazzetta Ufficiale* n. 271, 20-11-2015.

Alma-DL è la Biblioteca Digitale dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Raccoglie, conserva e rende disponibili in rete collezioni digitali a supporto della didattica e della ricerca. Alma-DL attua così i principi del movimento internazionale a sostegno dell'accesso aperto alla letteratura scientifica, sottoscritti dall'Università di Bologna assieme a molte altre istituzioni accademiche, di ricerca e di cultura, italiane e straniere.
<http://almadl.unibo.it/>

AlmaDL



€ 24,00