

# <<ILLUMINAZIONI>>

Rivista di  
Lingua, Letteratura e Comunicazione



N. 30 Ottobre – Dicembre 2014



[compu.unime.it](http://compu.unime.it)

## TITOLO

<<Illuminazioni>> – Rivista di Lingua, Letteratura e Comunicazione

*Direttore responsabile:* **Luigi Rossi (Università di Messina)**

*Direzione scientifica:* **Luigi Rossi (Università di Messina)**

*Comitato scientifico:* **José Luis Alonso Ponga (Università di Valladolid, Spagna), Raimondo De Capua (già Università di Messina), Iryna Volodymyrivna Dudko (Università Pedagogica Nazionale Dragomanov, Kiev, Ucraina), Maria Teresa Morabito (Università di Messina), Giuseppe Riconda (emerito Università di Torino), Ve-Yin Tee (Università di Nanzan, Giappone), Carlo Violi (già Università di Messina)**

Telefono mobile: 3406070014

E-mail: [lrossi@unime.it](mailto:lrossi@unime.it)

Sito web: <http://ww2.unime.it/compu> - <http://compu.unime.it>

Gli autori sono legalmente responsabili degli articoli. I diritti relativi ai saggi, agli articoli e alle recensioni pubblicati in questa rivista sono protetti da Copyright ©. I diritti relativi ai testi firmati sono dei rispettivi autori. La rivista non detiene il Copyright e gli autori possono anche pubblicare altrove i contributi in essa apparsi, a condizione che menzionino il fatto che provengono da «Illuminazioni». È consentita la copia per uso esclusivamente personale. Sono consentite le citazioni purché accompagnate dal riferimento bibliografico con l'indicazione della fonte e dell'indirizzo del sito web: <http://ww2.unime.it/compu> (<http://compu.unime.it>). La riproduzione con qualsiasi mezzo analogico o digitale non è consentita senza il consenso scritto dell'autore. Sono consentite citazioni a titolo di cronaca, critica o recensione, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte «Illuminazioni», compreso l'indirizzo web: <http://ww2.unime.it/compu> (<http://compu.unime.it>).

Le collaborazioni a «Illuminazioni» sono a titolo gratuito e volontario e quindi non sono retribuite. Possono consistere nell'invio di testi e/o di documentazione. Gli scritti e quant'altro inviato, anche se non pubblicati, non verranno restituiti. Le proposte di collaborazione possono essere sottoposte, insieme a un *curriculum vitae*, alla Direzione della Rivista a questo indirizzo e-mail: [lrossi@unime.it](mailto:lrossi@unime.it). I contributi vengono accettati o rifiutati per la pubblicazione a insindacabile giudizio della Direzione scientifica, che si avvale della revisione paritaria realizzata tramite la consulenza del Comitato scientifico e di referees anonimi. I contributi accettati vengono successivamente messi in rete sulla Rivista. Gli articoli proposti per la pubblicazione vanno inviati, in formato Word (doc o docx), a Luigi Rossi: [lrossi@unime.it](mailto:lrossi@unime.it).

©2007 - Periodico registrato presso il Tribunale di Reggio Calabria al n. 10/07 R. Stampa in data 11 maggio 2007

Trentesima Edizione: Ottobre - Dicembre 2014

ISBN ISSN: 2037-609X

*Copertina e Impaginazione:* WebTour - Messina

## INDICE

Giuseppe Cusmano -	<i>COMBINAZIONI LESSICALI E POLIREMATICHE.....</i>	<i>3</i>
Sara Di Marco -	<i>WILLIAM SHAKESPEARE OR JOHN FLORIO.....</i>	<i>21</i>
Alessandro Montagna -	<i>EPIFANIE DEL RICORDO A PARTIRE DAGLI OGGETTI COME SUPPORTI MNESTICI: PROUST, WOOLF, SEBALD E PAMUK.....</i>	<i>38</i>
Marisa Martínez Pérsico -	<i>EL ESPAÑOL AMERICANO Y EL BILINGÜISMO PARAGUAYO. INTERFERENCIAS Y CONTACTO DE LENGUAS.....</i>	<i>53</i>
Angela Monica Recupero -	<i>PROSPETTIVE E LIMITI DELLA GIUSTIZIA SOCIALE DI JOHN RAWLS.....</i>	<i>63</i>
Maria Rosaria Giofrè -	<i>NOTE IN MARGINE A DUE TRADUZIONI DA BRIGITTE SERGENT-AVENAS.....</i>	<i>77</i>
Anna Maria Grazia Gatto -	<i>LA MÚSICA IGNORADA Y EL PAN DEL ALMA: SINFONÍAS DE PALABRAS Y SABORES - EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA.....</i>	<i>111</i>

Giuseppe Cusmano

## COMBINAZIONI LESSICALI E POLIREMATICHE

ABSTRACT. Il campo delle combinazioni lessicali suscita sempre più interesse da parte dei lessicografi poiché, oltre ad avere un raggio d'azione molto vasto, tende a interessare in modo particolare i linguaggi scientifici, risultando, alla fine, uno dei modi privilegiati e innovativi dell'odierna neologia. Come nota Dardano, nell'attuale momento i neologismi non consistono tanto in singoli vocaboli provvisti di vistosi affissi, bensì nelle combinazioni polirematiche che si ottengono, per lo più, utilizzando elementi che già esistono nella nostra lingua. Si può ben dire allora che i neologismi combinatori, sfruttando il principio dell'economia linguistica (riutilizzo del materiale già presente nel nostro sistema linguistico), hanno il vantaggio della trasparenza rispetto al ricorso a parole straniere: essi costituiscono così un valido argine alla forte pressione dell'inglese anche nei settori fortemente specializzati come quelli legati al mondo della scienza e della tecnologia. La qualità del legame che unisce le parole (il significato in sé, l'appartenenza a un campo semantico, a una categoria semantica) è vincolante solo inizialmente, costituendo il punto di partenza di un percorso che in seguito può prendere direzioni imprevedibili, dettate da fattori sociali, economici e culturali, alla fine determinate unicamente dalla convenzione lessicale, ovvero dall'uso e dall'accettazione da parte della comunità linguistica.

Come è noto, la parola comincia ad acquisire vita e funzionalità solo quando entra in rapporto con altre parole (i rapporti sintagmatici), acquista senso quando dall'astrattezza della forma - dal lessema - si passa, attraverso il sintagma, prima alla frase e quindi all'enunciato, per arrivare infine al testo. D'altro canto tale ricerca di interazione è insita nel suo stesso etimo: *parabolam* difatti significa 'narrazione di un esempio', dunque testo narrativo. Quindi *naturaliter* la parola si trova non isolata, ma già inserita in un testo, per giunta esteso.

È innegabile che, ai nostri tempi caratterizzati da un frenetico e ininterrotto flusso di notizie, provenienti simultaneamente da ogni parte di un mondo ormai interamente globalizzato, la parola tenda ad essere trattata come uno dei tanti prodotti

‘usa e getta’; tuttavia essa non ha ancora perso lo status di segno assai complesso, solo all’apparenza facilmente addomesticabile, giacché, accanto alla forma esterna (il significante), racchiude il significato che non si riferisce ad un referente ma al suo concetto. È proprio il riferimento al concetto e non al referente (all’idea e non alla cosa in sé) che rende il significato cangiante e sfuggente, non facilmente definibile. Il concetto, o meglio – seguendo la semantica cognitiva – lo schema concettuale, incorpora tutta una serie di conoscenze convenzionalizzate, fondate sugli stereotipi di una particolare cultura e sul modo in cui i membri di quella comunità organizzano la loro esperienza del mondo, che costituiscono la cornice rispetto alla quale le espressioni linguistiche acquistano un significato condivisibile.

Già la scelta metodologica di porre il nome come base per le combinazioni lessicali accolte nel *Dizionario delle Combinazioni Lessicali*<sup>1</sup> pare perfettamente funzionale e in piena coerenza con la natura linguistica delle lingue moderne, da quelle romanze a quelle germaniche, portate tutte all’astrazione, alla concettualizzazione e alla nominalizzazione: ciò significa che è il nome e non il verbo ad assumere la posizione centrale. Solo il latino, lingua concreta per eccellenza,

---

<sup>1</sup> Il presente articolo si basa sulla relazione da me tenuta in occasione della presentazione dell’opera lessicografica di Francesco Urzì, *Dizionario delle Combinazioni Lessicali* (Edizioni Convivium, Lussemburgo, 2009, d’ora in poi *DCL*), svoltasi, nel novembre del 2010, nell’allora Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Messina. Negli anni successivi hanno visto la luce altri due dizionari combinatori, curati rispettivamente da Vincenzo Lo Cascio (*Dizionario Combinatorio Compatto Italiano*, John Benjamins, Amsterdam, 2011, 2 voll.) e da Paola Tiberi (*Dizionario delle collocazioni. Le combinazioni delle parole in italiano*, Zanichelli, Bologna, 2012).

predilige il verbo, ponendolo sempre in rilievo come, ad esempio, avviene nelle locuzioni *Caesar occisus/ab urbe condita*, che noi, giustappunto, privilegiando l'astratto, andiamo a tradurre *l'uccisione di Cesare/ dalla fondazione di Roma*. Tale tendenza, meno evidente nei testi narrativi, appare invece preminente nei testi espositivi, ovvero in quei tipi di testo che sono finalizzati all'organizzazione e alla trasmissione di concetti e conoscenze attraverso i procedimenti dell'analisi e della sintesi, e anche in quelli di tipo argomentativo che tendono a istituire relazioni tra concetti di cui si evidenziano le somiglianze e i contrasti, cogliendone le trasformazioni. Anzi, mano a mano che si sale lungo la scala della formalità, la nominalizzazione acquista sempre più spazio e rilievo, mentre il verbo finisce col perdere il proprio valore semantico, riducendosi solo ad una pura funzione di sostegno. L'impiego assai frequente, nella scrittura contemporanea, della frase nominale (che prevede la scomparsa del verbo) può considerarsi un altro esempio di tale tendenza. Non vi è dubbio, in ogni caso, che il processo di scrittura persegua la concettualizzazione e l'astrazione. Pertanto sembra pienamente logica e appropriata la posizione centrale assegnata dal *DCL* al nome, intorno a cui si trovano a ruotare il verbo e l'aggettivo.

In apparenza una combinazione lessicale si presenta come un processo naturale e spontaneo: in un qualsiasi enunciato le parole sembrano senza sforzo alcuno accordarsi l'una con l'altra; invece nell'allestimento della pagina scritta il tratto che riguarda la solidarietà lessicale, ovvero il rapporto che lega un lessema ad un altro,

sovente si presenta pieno di insidie, perché - oltre che la coesione (la corrispondenza sintattica e grammaticale) - va rispettata la coerenza logica e semantica del testo. Anzitutto nella frase, o meglio, nell'enunciato i due livelli, quello sintattico e quello semantico, vanno tenuti ben distinti perché non coincidono affatto: un testo sintatticamente accettabile talvolta può risultare semanticamente inaccettabile (basterebbe ricordare la famosa frase di Chomsky: *\*Idee verdi senza colore dormono con furia*); mentre una frase grammaticalmente inaccettabile (*\*Mi hanno rimasto solo*) appare sensata; e il messaggio viene compreso. È ovvio che un buon testo, per risultare ben comprensibile, deve risultare, oltre che coerente, anche coeso.

Come è noto, nell'italiano contemporaneo convivono passato e presente, determinando molte zone grigie dal punto di vista grammaticale che richiedono un costante ricorso agli strumenti linguistici (grammatica e dizionari) anche da parte di persone fornite di grande dottrina (anzi sono proprio costoro che – stando all'opinione comune – non ne avrebbero affatto la necessità, a farvi più assiduamente ricorso). Invece, di solito, si pensa, vivendo in perpetuo contatto con il computer, di trovare sul web la soluzione anche ai propri dubbi linguistici (ad es. nelle tesi di laurea oramai si ricorre comunemente a *Wikipedia*, l'enciclopedia online, per ogni rimando a concetti e termini specialistici).

Come detto, quello delle combinazioni lessicali è un terreno vasto e pieno di insidie (teoricamente le combinazioni possono essere di numero infinito), che per di più mal si presta ad essere sistematizzato da regole generali che prescindano

dall'analisi del caso per caso. Difatti il significato di un termine, essendo dotato, per sua natura, di vaghezza semantica, mal si presta ad essere definito o fissato una volta per tutte. Si tratta di un sistema aperto e, in continuo divenire che possiamo esaminare *in praesentia*, consapevoli che il mutamento linguistico (compreso quello semantico) spesso volte avviene sotto i nostri occhi senza che ce ne rendiamo conto. Per di più il lessico è senz'altro la struttura linguistica più permeabile in quanto la più esposta alle interferenze di altri sistemi linguistici da cui da sempre prende non soltanto prestiti integrali ma anche prestiti semantici che riguardano cioè il cambiamento di significato (si veda, ad es., lo spostamento semantico che ha coinvolto termini come *parlamento* o *realizzare*).

Oggi poi i travasi tra lingua comune e linguaggi settoriali sono assai attivi in entrambi i sensi, come pure quelli tra gli stessi linguaggi settoriali. Finché la lingua letteraria è stata un modello linguistico, i tecnicismi sono stati tenuti a bada, trattenuti nel loro ambito specifico. Ormai da tempo si registra una chiarissima inversione di tendenza: la lingua letteraria ha perduto ogni autorevolezza, mentre godono di grandissimo prestigio le scienze e i saperi tecnologici. Un tale cambio di posizioni ha consentito il libero ingresso nella lingua comune a tecnicismi (talvolta pseudotecnicismi nella lingua della pubblicità) della più varia provenienza: *inflazione*, *ristagno* (economia), *fibrillazione*, *by-pass*, *terapia d'urgenza* (medicina), e a nuove combinazioni tutte legittimate grazie a un uso metaforico: *fare autogol*, *stare in panchina*, *giocare a tutto campo*, *essere di serie A e B*, *fare melina*, *giocare*

*in difesa, seguire a ruota, arrivo in volata, fare il gregario, gettare la spugna, essere alle corde, abbassare la guardia, mandare ko, colpo basso (sport), orchestrare (musica) da ‘scrivere le parti dei vari strumenti musicali che compongono l’orchestra’ a orchestrare una campagna elettorale, archiviare una partita di calcio, blindare una trattativa, indossare un palmare, rottamare un’impresa, sdoganare un partito, siglare un gol, traghettare un’azienda.* Sovente viene attuato il semplice ma fondamentale principio di economia linguistica, ovvero si tende a utilizzare un termine già presente nel sistema linguistico, che viene semanticamente rideterminato, si badi bene, dalla nuova combinazione.

Gli stessi linguaggi settoriali sono oramai divenuti testi misti, contaminati come sono da tecnicismi provenienti dagli altri linguaggi esistenti, stimati all’incirca in 250, appartenenti ai settori più disparati. Nel linguaggio pubblicitario, tanto per fare facili esempi, troviamo: *radicali liberi, melanina, carotene, grassi saturi e insaturi, anoressia* ecc. Il che porta a un rimescolamento ininterrotto dei cosiddetti campi semantici (conquista concettuale che dobbiamo alla semantica strutturalista, che ha avuto il merito di togliere al lessico l’etichetta di ammasso caotico), soggetti sia a isolate incursioni (come nel caso di *decollare*, passato dal linguaggio dell’aeronautica a quello dell’economia) sia a massicce trasmigrazioni di intere famiglie lessicali: si pensi al transito di numerosi termini marinari nel campo dell’aeronautica (*navetta spaziale, timone di direzione, velocità di crociera, navigazione aerea*) e – più recentemente in quello informatico (*navigare, internauta*), dove sono consistenti

anche i calchi provenienti dall'inglese (*finestra, cestino, porta, portale, sito, tendina*). Per non parlare dei linguaggi persuasivi come quello della politica, che da tempo attinge a piene mani alle terminologie sportiva e bellica. In tempi lontani era stato un linguaggio settoriale, quello cristiano, a fornire alla lingua comune un gran numero di lessemi (*cattivo, parola, pagano*), preceduto ancor prima da un altro linguaggio settoriale, quello agricolo e pastorizio dei romani (*pecuniario, cultura, rivale, intelligente, egregio*).

Già lo studio dei grandi autori del passato ci ha fatto intendere come il significato di una parola e di un'espressione sia determinato dal contesto storico e culturale in cui esse si trovano inserite. Come ben ci ricorda Gianfranco Contini<sup>2</sup>, in *Tanto gentile e tanto onesta pare la donna mia*, *gentile* è semanticamente assai distante dalla sua odierna accezione, mantenendo assai stretto il rapporto con *gens* nel suo significato di 'nobile spiritualmente', termine tecnico del linguaggio cortese; l'altro aggettivo, *onesta*, è un latinismo, ed è sinonimo di «gentile», «nel senso però del decoro esterno»; *pare* non significa 'sembra' bensì 'appare', o meglio 'si manifesta nella sua evidenza'; *la donna mia*, infine, richiama il sintagma latino *mea domina*.

Trovandosi a trattare quindi di combinazioni lessicali, semplici e scontate solo in apparenza, in realtà assai complesse e in continuo divenire, il *DCL* – per stessa

---

<sup>2</sup> Gianfranco Contini, *Esercizio di interpretazione sopra un sonetto di Dante*, in *Varianti e altra linguistica. Una raccolta di saggi (1938-1968)*, Einaudi, Torino, 1970, pp. 161-168.

ammissione del suo autore – giocoforza si dichiara un *work in progress*, un cantiere sempre aperto, soggetto a un costante e continuo aggiornamento anche editoriale.

Non sono rari i casi in cui le possibilità combinatorie delle parole - almeno in partenza – non si presentano libere, anzi appaiono soggette a particolari restrizioni di collocazione e di selezione. Le collocazioni sono combinazioni che ricorrono molto spesso sull'asse sintagmatico, del tipo *leccare/lingua*, *miagolare/gatto*, *biondo/capelli*, *rancido/burro*, *camuso/naso*, *isoscele/triangolo*. In casi del genere si tratta di lessemi che presentano una forte limitazione a legarsi con altri lessemi per via del loro significato. Esistono poi altri tipi di combinazioni o di espressioni in cui i limiti di distribuzione (ovvero la possibilità di inserimento in diversi contesti comunicativi) non sono dovuti a fattori semantici, ma esclusivamente a fattori di frequenza lessicale, ovvero di convenzione. Ad es. l'agg. *madornale* significa 'enorme' ma si usa solo in combinazione con il concetto di errore (*una svista*, *uno sbaglio*, *un errore*). Non si può dire *una cultura madornale*, bensì *una cultura enorme*. Altri lessemi, come *lasso*, *zozzo*, *rubato*, si trovano solo in combinazione rispettivamente con *tempo* e *andare*, finendo addirittura di 'vivere' autonomamente.

In altre combinazioni i lessemi, sebbene siano singolarmente liberi di unirsi ad altri elementi, si sono talmente consolidati (sempre per un uso assai ricorrente) che, se venissero sostituiti da un sinonimo, renderebbero non più appropriato o accettabile l'intero enunciato, mostrando quindi una forte tendenza a diventare frasi fisse: è accettabile dire *essere alla disperazione*, ma non *essere all'angoscia*, *cadere dalle*

*nuvole, non cadere dalle nubi, fare paura ma non fare terrore, avere male a un piede ma non avere sofferenza ad un piede, avanzare un'ipotesi (non proporre un'ipotesi), prendere (non decidere) provvedimenti.* Anche in questi casi la restrizione di collocazione è dovuta non a motivazioni sintattiche o semantiche particolari bensì ad una semplice convenzione lessicale. Per questa strada si arriva poi ai lessemi complessi, alla fraseologia, alle formule convenzionali di augurio, scusa, dedica, ringraziamento ecc., ai detti e proverbi, alle frasi idiomatiche.

Nella frase di Chomsky (*\*Idee verdi senza colore dormono con furia*) a venire violata è la coerenza logica in quanto appare senza senso dire che un'idea è verde o che dorme. Analogamente non possiamo dire *\*Il letto è pari, La porta sorrideva*. In casi del genere la deviazione semantica deriva dal conferire certe proprietà o comportamenti a espressioni che non hanno senso. *Pari* si può applicare ai numeri, *sorridere* richiede un soggetto animato. La restrizione risiede nel fatto che certi lessemi non possono applicarsi a categorie che non presentano determinate caratteristiche (il tratto animato o il tratto astratto), se essa venisse violata si verificherebbe il cosiddetto errore di categoria.

Come le restrizioni di collocazione, anche quelle di selezione esprimono dei limiti alle possibilità combinatorie delle parole. La differenza è che le restrizioni di collocazione sono dovute a fattori lessicali, non semantici, e quindi possono essere evitate ricorrendo a sinonimi (invece di *una cultura madornale, una cultura enorme*) mentre quelle di selezione sono giustificate da fattori semantici e non possono essere

eluse utilizzando sinonimi equivalenti: non possiamo dire *idea verde*, né *pensiero verde*. Tuttavia tutte queste restrizioni non valgono, se a prevalere sono i sensi metaforici e metonimici dei lessemi: metafore come *La mia vita sta tramontando*, *I motori ruggivano*, *La malattia l'ha buttato giù*, metonimie come *La Casa bianca non conferma la notizia*, *Mario è una buona penna* testimoniano come un'espressione possa continuamente violare le restrizioni di selezione e tuttavia essere ben compresa e dunque divenire accettabile. In ultima analisi, si può allora dire che l'appartenenza a un campo semantico, o ad una categoria concettuale, rappresenta solo il punto di partenza, l'inizio di un percorso semantico, che viene invece determinato e concluso piuttosto dalla convenzione lessicale, ovvero da un uso continuo, da un'accettazione consapevole da parte della comunità linguistica.

Combinazioni di parole sono pure i lessemi complessi, ovvero più lessemi che presentano un'unità semantica, altrimenti detti polirematiche. L'esistenza di lessemi complessi o polirematiche sembra mettere definitivamente in crisi il concetto tradizionale di parola come pure la possibilità di tracciare una netta linea di confine tra campo lessicale e campo sintattico. Come detto, dalla parola attraverso i sintagmi si giunge alla frase (da *gatto* e *il mio gatto grigio* si arriva a *il mio gatto grigio è scappato di casa*). Nel mezzo di questo percorso troviamo le polirematiche che, pur essendo delle combinazioni di parole, si comportano in modo diverso dalle costruzioni create liberamente attraverso le regole sintattiche, ad es. *tirare le cuoia* non ammette il passivo (*\*Le cuoia sono state tirate dalla zia*) a differenza di un'altra

frase contenente il medesimo verbo (*La palla è stata tirata da Fabio*); le polirematiche nominali (ad es. *la macchina da scrivere*) si riconoscono per il fatto che non consentono l'inserimento interno dell'aggettivo: si dice *ferro da stiro elettrico* e non *\*ferro elettrico da stiro*, mentre si dice *un vestito nuovo da indossare*, *un film nuovo da vedere* ecc.; altre ancora possono essere scritte univerbate *per lo meno/perlomeno*, *così detto/ cosiddetto*, confermando il loro status più di lessemi che di costruzioni sintattiche. Sovente molte polirematiche assumono un significato che non può desumersi da quello letterale della composizione, sia perché prendono un significato metaforico (come nel caso di *tirare le cuoia*) sia perché si tratta di un significato particolare, specializzato, nuovo e diverso rispetto a quello compositivo come in *sedia a rotelle* dove non si fa riferimento ad una qualsiasi sedia fornita di rotelle, ma alla specifica poltroncina usata dai disabili.

Esistono polirematiche appartenenti a ogni categoria lessicale: nomi (*anima gemella, punto vendita, guerra lampo, cartone animato*), pronomi (*noi altri, qualche cosa, il tal dei tali, chissà cosa*), aggettivi (*su misura, fuori stagione, alla mano*), verbi (*fare luce, prendere tempo, dare una mano, gratta e vinci*), avverbi (*a bruciapelo, mano a mano, in seguito, in conclusione*), congiunzioni (*di modo che, al fine di, nonostante che, dato che*), preposizioni (*a cura di, accanto a, a favore di, a proposito di*), interiezioni (*che schifo, grazie al cielo, per fortuna, meno male*).

Inoltre non è facile distinguere i lessemi complessi da altri fenomeni, ad es. dai composti (molti hanno anche la forma polirematica: *pescespada* e *pesce spada*

*fuggifuggi e fuggi fuggi, pastasciutta e pasta asciutta*), dalle collocazioni e altre combinazioni lessicalmente vincolate o convenzionali (*lasso di tempo, cordiali saluti*), dalle metafore (*essere una volpe*). Uno dei criteri è che sia possibile assegnare la locuzione a una classe lessicale; ciò porta ad escludere dal novero delle polirematiche i proverbi e i modi di dire. Altro criterio è quello della non composizionalità semantica, cioè il fatto che l'espressione abbia un significato non ricavabile da quelli delle parole che la compongono, come avviene in quelle di significato figurato (*patata bollente, vedere rosso*). Tuttavia molte polirematiche tecnico-scientifiche non hanno questo significato aggiuntivo ma hanno ugualmente diritto allo status di lessema complesso perché identificano un referente specifico non altrimenti denominabile come nel caso di *morbo di Alzheimer* e di *prodotto interno lordo* (qui il criterio è quello dell'economicità linguistica), se non ricorrendo a una lunga perifrasi. Anche molte polirematiche appartenenti al vocabolario comune non sono metaforiche (*sedia a rotelle, a causa di, macchina da scrivere*). Anzi spesso una polirematica può avere sia un significato letterale che metaforico, risultando quindi polisemica come avviene nel caso di *tirare su: tirare su una valigia* ('sollevare'), *tirare su tre figli* ('allevare'), *La bella notizia mi ha tirato su* ('rallegrare'). Anche in questi casi a farsi valere è il criterio della convenzione linguistica. Insomma nelle questioni di lingua è sempre l'uso il giudice supremo.

Le polirematiche che risultano composte morfologicamente da due nomi collegati dalla preposizione *di* e in rapporto di determinato/ determinante derivano da

una frase di base il cui verbo si nominalizza nel determinato: *abbassamento di pressione, caduta di tensione, condono di pena, dichiarazione di principi, divieto di caccia, di sosta, presa di coscienza (di posizione, di contatto, di distanza), ordine di cattura, richiesta di congedo (di denaro, di fondi, di trasferimento, di informazioni)*; in altre con la sequenza N di N viene sottinteso il verbo essere: *cane di razza* (il cane è di razza), *calcio d'angolo, gioco di polso, gioco di gambe, tiro di testa*. Ne consegue che nei lessemi complessi ad essere sacrificato è il verbo che tende a nominalizzarsi.

Da un punto di vista quantitativo le polirematiche sono un fenomeno tutt'altro che marginale: il *Gradit* ne conta oltre 63000 di italiane e circa 1800 di altre lingue (*big bang, data base, tour de force*) o latine (*in itinere, ad litteram*). Come le parole, esse si distribuiscono nei vari strati lessicali: molte appartengono al vocabolario comune con una connotazione colloquiale (*piantare grane, tirare le cuoia*); altre appartengono a un ambito regionale (*dare spago, fare soldi*) oppure letterario (*per converso, in specie*) e burocratico (*a far tempo da, atteso che*). Oggi la creazione di lessemi complessi rappresenta un normale processo di arricchimento e di estensione del lessico come i processi di derivazione e di composizione a cui molto assomiglia. Come nota Dardano<sup>3</sup>, nell'attuale momento i neologismi non consistono tanto in singoli vocaboli provvisti di vistosi affissi, bensì nelle combinazioni polirematiche che si ottengono utilizzando elementi che, per lo più, già esistono nella nostra lingua.

---

<sup>3</sup> Maurizio Dardano, *Costruire parole. La morfologia derivativa dell'italiano*, Il Mulino, Bologna, 2009, p. 19.

Stando sempre ai dati riscontrabili nel *Gradit*, i linguaggi tecnico-scientifici ricorrono in misura notevole per formare la loro terminologia alle polirematiche tanto che, in alcuni di essi, i termini polirematici superano i termini singoli: ad es. per la fisica il *Gradit* registra 1642 lessemi singoli e 2468 polirematici (*acceleratore lineare, campo di forza, gabbia di Faraday* etc.), per la matematica 477 lessemi singoli e 1134 polirematici (*frazione apparente, teorema di Pitagora, curva spiga*), per l'economia 604 lessemi singoli e 1321 polirematici (*allineamento monetario, credito fondiario, golden share, prodotto interno lordo* etc.). Complessivamente il contributo delle polirematiche tecnico-scientifiche appare assai consistente: nel *Gradit* difatti rappresenta l' 87% del totale. Un utilizzo così consistente si può agevolmente spiegare col fatto che i neologismi combinatori, specie quando sfruttano il principio dell'economia linguistica (riutilizzo del materiale già presente nel nostro sistema linguistico), hanno il vantaggio della trasparenza rispetto al ricorso a parole straniere. In tal modo essi costituiscono un valido argine alla forte pressione dell'inglese anche in settori fortemente specializzati come quelli legati al mondo della scienza e della tecnologia.

L'avvicinamento tra lingua scritta e parlata che è caratteristico dei nostri tempi e il venir meno del ruolo esemplare della lingua letteraria ha fatto sì che il parlato sia entrato in modo più sensibile nella lingua scritta. Oggi attraversiamo dunque una fase di notevole prossimità del parlare con lo scrivere con conseguente invasività del primo nel secondo: in due categorie di testi, quello letterario e quello giornalistico, si

fa largo uso delle risorse del parlato, ovvero della sua colloquialità e della sua efficacia comunicativa, che riscontriamo, ad esempio, nei tratti del neostandard (costrutti marcati, uso di pronomi deittici, tempi con valore modale, semplificazioni morfologiche e sintattiche), da sempre presenti nel nostro sistema linguistico. Si attinge cioè al repertorio della lingua parlata, in modo consapevole. Fin qui tutto bene. Invece è l'uso inconsapevole del parlato nello scritto a rivelare la povertà espressiva di colui che scrive come parla perché non sa fare altrimenti. In altre parole, non si deve demonizzare la risalita del parlato: per certi versi una semplificazione dell'italiano può anche essere auspicabile ma ciò non deve portare all'impoverimento o allo scadimento di un codice troppo sbilanciato verso tratti colloquiali.

D'altro canto, come è noto, l'italiano è una lingua a base letteraria, con la prevalenza sintattica dell'ipotassi, per gran tempo solamente scritta, e quindi dotata di grande stabilità tanto è vero che conserva ancora un legame diretto con il suo passato, addirittura con il periodo delle proprie origini; caratterizzata inoltre da un'accentuata allomorfia: il sistema ammette non solo diverse forme della stessa parola (polimorfia) ma pure esiti diversi in lessemi con la stessa terminazione (*amico/amici, fuoco/fuochi*) e addirittura varie basi di partenza nelle forme dello stesso lessema (*and/vad,*). Una grande lingua di cultura a base sintetica, ricca di sinonimi, dove convivono tradizione popolare diretta e tradizione colta (come nel caso esemplare degli allotropi), che Pasquali a ragione definì “lingua nuova e antica”; dunque un codice assai complesso, difficile da dominare, in grado però, proprio per la sua

lussureggiante ricchezza sinonimica, di descrivere il pensiero umano in tutte le sue cangianti manifestazioni.

La linguistica moderna ha svelato la vera e autentica natura del parlato, considerato e analizzato non più come il regno della confusione e dell'errore bensì nella sua effettiva dimensione comunicativa, nella sua naturale tendenza a seguire lo schema informativo di tema e rema, a sfruttare adeguatamente gli elementi extralinguistici di spazio e tempo, a tenere sempre ben presente il destinatario chiamato ad una proficua interazione. La scoperta di un'altra faccia del parlato non deve però far dimenticare che parlare e scrivere sono due sistemi contigui ma assai differenti per struttura e funzione; che esistono tipi di scritto diversi da quelli non curati degli sms e delle chat, e persino dallo scritto giornalistico orientato a descrivere l'umano; che esistono dei testi, che è necessario saper produrre (o almeno comprendere), che non parlano di uomini ma di concetti e di relazioni fra concetti (testi espositivi) - che non sono soltanto quelli più formali, i testi scientifici, ma anche quelli di carattere pratico e informativo, legati alle varie professioni e contingenze quotidiane (un verbale, una relazione, una lettera, un avviso, un curriculum), o quelli che coprono le esigenze comunicative della società moderna, o rispondono a scopi funzionali, all'amministrazione di una collettività o alla gestione di un'azienda.

Spesso, quando ci si avvicina alla scrittura almeno di media formalità, si entra in crisi. La scrittura desacralizzata dei social network, delle mail e degli sms non può certo essere d'aiuto per superare il pericolo di una cultura semplificata e omologante.

Come è noto, il processo di scrittura coinvolge anche le competenze passive come la lettura e la comprensione, anzi è il logico coronamento di un processo cognitivo che ha come presupposto anche la conoscenza delle varie tipologie testuali; la scelta dei vocaboli inoltre richiede la competenza attiva di un numero elevato di parole, almeno del cosiddetto vocabolario corrente (all'incirca 50000 lessemi) la cui acquisizione può avvenire solo attraverso la continua lettura di libri. La scrittura difatti non è un'abilità naturale ma si acquisisce pazientemente e faticosamente, in specie seguendo eccellenti modelli linguistici. Attraverso la lettura, è possibile entrare in contatto con le grandi menti e con le grandi anime del presente e soprattutto del passato, allungando, come dice Eco, la nostra vita e arricchendo la nostra esperienza. Accostandosi a tali modelli linguistici si può acquisire un tipo di scrittura aurea, colta, diversa e lontana da quella di tipo pragmatico. È vero che una lettura lenta e meditata talvolta può presentarsi difficile, faticosa come ogni scalata, ma è anche vero che alla fine si rivela assai fruttuosa, giacché, se non altro, abitua alla comprensione dei livelli linguistici più alti e complessi. Risulta molto più facile, all'occorrenza, semplificare, sfrondare un registro alto che consenta il dominio di un lessico ampio e colto anziché tentare di alzare il livello espressivo di una scrittura impoverita, dove prevalgono un lessico assai ridotto, il luogo comune e lo stereotipo. La discesa sempre si presenta più rapida e più agevole della salita che necessariamente risulta più lenta e faticosa, in certi casi talmente impervia da apparire ai primi tentativi quasi impraticabile. Ottimi modelli linguistici per acquisire una buona scrittura possono essere, oltre ai classici

del passato, grandi del '900 come Calvino, Fenoglio, Bufalino, Sciascia, Pavese etc. che vanno conosciuti direttamente e non certo attraverso la mediazione di antologie letterarie.

Non vanno trascurati, in tal senso, anche gli articoli di grandi scrittori prestati al giornalismo: da D'annunzio fino agli ultimi decenni del '900. Bufalino sulla *Stampa*, Sciascia sul *Corriere*, Arpino sulla pagina sportiva de *Il Giorno*, Soldati inviato di *Epoca* costituiscono ancor oggi potenziali modelli linguistici per una scrittura di tipo informativo. In particolare Bufalino, che ha fama di scrittore colto e difficile, è autore di articoli talmente limpidi e chiari che un qualsiasi lettore in possesso di competenze linguistiche di medio livello può facilmente intendere. Ciò avviene perché la situazione comunicativa è mutata determinando la scelta di un genere testuale diverso: lo scrittore non scrive più per se stesso (in tali frangenti il lettore viene considerato più un complice che un destinatario), ma per gli altri, ovvero per destinatari da raggiungere necessariamente.

**Sara Di Marco**

**WILLIAM SHAKESPEARE OR JOHN FLORIO**

ABSTRACT. This short article provides a satisfying solution to a centuries-old problem: why are there so many information gaps in Shakespeare's life and how did he acquire such vast classical knowledge with limited schooling and no European travel experience? Two Italian researchers have provided a very convincing hypothesis, the result of long and painstaking researches.

Despite centuries of research, much of Shakespeare's life continues to remain a mystery; it has, in fact, been impossible to get any kind of information or find any correspondence by or about this world famous playwright and poet. A century after his death, scholar George Stevens stated that the only certainties about his life were his date of birth and date of death, both taken from parish registers. Since then doubts have always been thrown on his real identity, expressed over time by such famous people as Mark Twain, Oscar Wilde, Thomas Mann, Freud, Jung, Chaplin and Jorge Luis Borges. They all agreed that genius and exceptional creativity were not in themselves sufficient to explain how Shakespeare could have acquired the extraordinary culture that emerges from his plays and poems. However, a new breakthrough has been created by two young Italian researchers, Roberta Romani and Irene Bellini, who have put forward a valid new theory which is the main subject of this article.

In the course of time, many names have been put forward for the identity of the real author of Shakespeare's works, from Queen Elizabeth I herself, to the poet Philip Sidney, the sister of the Earl of Derby, a shareholder in the Globe theatre or Christopher

Marlowe, the last quite impossible due to his early death. Francis Bacon was another popular candidate, but he was dedicated to science, and it must be remembered that at that time there were only a few mediocre quality translations of some classical texts available. The case for Bacon was supported by one of his descendents, Delia Salter Bacon, who made a series of parallels with the philosophical elements of both writers, but this proposal had already been investigated and rejected by a parish priest from Warwickshire in 1785. The Metaphysical poet Samuel Daniel was suggested, brother-in-law of John Florio and Elizabeth's ambassador in Italy. But rather than a single name, the Italian literary critic Giorgio Melchiorri suggested the collaboration of a group of writers which included Shakespeare.

The Italian settings of many of Shakespeare's plays is an undeniable fact: Milan, Rome, Venice, Padua, Verona, Treviso, Mantua, Florence, Naples, Lucca and Messina. These towns are not only mentioned but are described in detail, along with a deep knowledge of the laws of these places. Where could Shakespeare possibly have obtained this knowledge? If the plays are analyzed, as researchers Romani and Bellini have done, it emerges that out of a total of five hundred and thirty-two Shakespearean characters, only one hundred and nine have English names, eighty-four Greek names, thirty-one French, twenty Spanish, while no fewer than two hundred and eighty-eight have Italian names. No writer before or after Shakespeare has ever shown such a wide knowledge of the Italian Renaissance masterpieces. Not even the claim of genius could justify such an experience of the world in one who had never left his native land.

Shakespeare's life is notoriously poorly documented: there is no real evidence that he actually attended Stratford Grammar School. In those days grammar school covered an age range from seven to fourteen years of age, and the syllabus was very basic, with a little Latin but no Greek. Some sources even think that William was the only literate member of his family, notwithstanding nothing written in his hand exists, no letters, no manuscripts, only a few uncertain signatures on land and property transactions, and even on these documents the surnames are all spelled differently. In fact, the handwriting expert, Saul Gervini, supported by Paul Deterbel, maintains that, judging from these signatures, William could not write.

Young William presumably spent his adolescence working with his father. The only documents from these early years are a fine for poaching, the certificate of his marriage to Anne Hathaway, of his daughter Susannah's baptism six months later and that of the twins, Hamnet and Judith in 1585. Legend has it that Shakespeare left Stratford and his family the same year, abandoning his wife and three small children to go to London in search of fortune. The reason for this sudden flight is unknown, and nothing at all is emerges about the following seven years, the so-called "lost years". Some critics optimistically have him travelling abroad to acquire his vast culture, but this hypothesis seems highly unlikely without an income and a family to support.

Without any documentary evidence of previous writing experience, it is to say the least amazing that Shakespeare should suddenly produce *Henry VI*, a complex historical work, in 1592, which was, from its first performance, a great success. William was,

however, immediately attacked by the playwright Robert Greene and accused of being a vulgar social climber, a “crow in borrowed feathers”. Other critics have reconstructed these intervening years more convincingly, with the writer first guarding horses and carriages outside theatres, then taking minor parts, thus gaining a sound practical knowledge of the stage. It remains highly doubtful that in the twenty-one years from 1592 to his death in 1616, Shakespeare could have written thirty-seven masterpieces, more than half of which were set in distant countries he had never visited, one hundred and fifty-four sonnets and several long poems. There is no trace of a cultural formation and it appears nothing short of miraculous that he could have studied Greek, Latin and Italian texts not yet translated into English.

When *Henry VI* was performed historical plays were very much in vogue, but two years later, in 1594, all the theatres were closed because of the plague. *The Rape of Lucrece* and *Titus Andronicus* were written in this period but Shakespeare’s deep knowledge of Ovid and Seneca is inexplicable. Moreover, in the next three years, the playwright apparently wrote *Richard III*, *King John*, *The Taming of the Shrew*, *The Book of Sir Thomas More*, and *The Comedy of Errors*. When the theatres re-opened Shakespeare was writing *The two Gentlemen of Verona* and there was a lot of jealousy and criticism from other playwrights. In the meantime the playwright was using his business skills by buying shares in the theatrical company “The Lord Chamberlain’s Men”, which performed in rapid succession not only *Love’s Labour’s Lost*, *Romeo and Juliet*, and *A Midsummer Night’s Dream*, but also *Edward III* and *Richard II*. So, in summary, in

the four years between 1592 and 1596, Shakespeare ( or Florio) wrote fourteen plays, the sonnets, two long poems and shortly afterwards *The Merchant of Venice* and *Much Ado about Nothing*, set in Messina, two worlds apart. But, it must be emphasized, no evidence has so far been found that Shakespeare ever left England.

The period 1597-99 was one of great popularity for the theatre and Shakespeare's business sense drove him to take part in a new venture, the building of The Globe Theatre belonging to the company which included the Burbage brothers. In those times, plays did not belong to the dramatist or to the actors, but to the company that staged them, so there were other interests involved. The new Globe was built in record time, using in part the timber salvaged from the demolition of the old Globe, and with the manual labour of members of the company. It had a modern structure with an oval apron stage and room for three thousand spectators. Shakespeare was becoming rich, and more important works were performed: *Henry IV parts I and II*, *Henry V*, *Julius Caesar*, *The Merry Wives of Windsor*, *As You Like It* and *Twelfth Night*, the plot of which draws on the *Menaechmi* of Plautus and "Gli Ingannati" of Matteo Bandello. The question arises spontaneously as to how Shakespeare could have had access to a work written in the spoken Tuscan dialect.

At the turn of the century *Hamlet* and *Troilus and Cressida* appear and Shakespeare is clearly a rich man, buying land and a second house in Stratford. With the death of Queen Elisabeth in 1603 and the succession of James I the prestige of the theatres

continued. The “Lord Chamberlain’s Men” took on the new name of “The King’s Men” and Will Shakespeare, no longer an actor, was one the main managers. However, another outbreak of the plague closed the theatres again and Shakespeare officially stayed in London writing *Measure for Measure*, *Othello* and *King Lear* (1602-1605), followed by *Macbeth* for the superstitious Scottish James I, finally, from 1606-1608, *Anthony and Cleopatra*, *Timon of Athens* and *Pericles Prince of Tyre* appeared, the last perhaps written with Fletcher. In 1609 the Globe burnt down and the King’s Men bought Blackfriars, a roofed theatre. Suddenly, it seems, Shakespeare left London, never to leave Stratford again, where officially, he wrote *Cymbelline*, *a Winter’s Tale*, *the Tempest*, *Henry VIII* and, perhaps in collaboration with Fletcher *The Two Noble Cousins*. There is no evidence that Shakespeare attended the first performances of these plays and nothing bears his signature except property buying documents. Nothing at all remains of Shakespeare’s last years and even though the distance between Stratford and London was two days on horseback or four days on foot, it appears that Shakespeare left Stratford only three times between 1609 and 1611, once for a lawsuit against a son-in-law Stephen Bellot, once to buy a house, and the third time to stay with Susannah’s husband, John Hall.

The more it is considered what is known of Shakespeare’s life the more doubts arise. The only message written in his hand dates back to 1588, a note addressed to a certain Richard Quincy of Stratford, asking for help with debts. Apparently neither of his daughters went to school and no books or manuscripts are mentioned in his will. The strange epitaph on his headstone in Stratford churchyard makes no mention of his art.

So, who was John Florio and why is he a convincing candidate for the authorship of Shakespeare's plays ? The life of his father, Michel Agnolo Florio, was conditioned by two very important events which occurred before his birth in 1520: the expulsion of all Jews from the Kingdom of Naples by Ferdinand of Spain in 1492 and Martin Luther's 95 theses. Some critics give his birth place as Siena, Lucca or Messina, where he may have been a doctor or a Rabbi. He himself declared he was a Jew converted to Christianity. At the end of 1490 there was a mass exodus of Jews from Sicily towards the North of Italy; three years earlier the Jewish population of Sicily alone amounted to 100,000, an enormous number if it is considered that the total number of Jews resident in Italy today is 25,000. Trading in Sicily in the previous two centuries was mainly carried out by a network of Jewish merchant, favoured by the fact that Messina was a porto franco. Many Sicilian Jews settled in Pisa where there was a flourishing river port. There were several Synagogues in Messina, the remains of one still visible today near the church of St. Maria del Carmine. Research carried out by the Tel Aviv database reveals that Florio was a common surname, associated with the silk industry; originating in Ukraine in the form of Flor, it had been Italianized into Florio, Florian and Flores. Much could be said about the interesting life of Michel Agnolo, described in detail by the researchers, but suffice it to say that he studied in a Franciscan Convent, took his vows at fourteen, becoming brother Paolo Antonio, and that he travelled all over Tuscany as a preacher in a turbulent period for the Catholic church.

His biographer Corrado Panzieri states that Michel Agnolo went to Naples in 1535 under the protection of the Prince of Salerno, Ferrante Sanseverino, a great lover of the

theatre. Coming into contact with Juan de Valdes he not only absorbed the ideas of the protestant reformation but was fascinated by a manuscript written by Valdes “Dialogo de la lengua” containing notes about the new Italian Language. Later, his son John applied the same passion to enriching and renovating the English Language. In those years Michel Agnolo returned to Messina in search of his roots, also because there was a close connection between the Accademia Pontiana in Naples and the Scuola Greca in Messina, the first Institute to receive the precious manuscripts rescued from the sack of Constantinople at the end of the XVI century. The person who saved most of the manuscripts was a Christian monk, Costantino Lascares, who made numerous voyages to Constantinople, after which he taught Greek in Rome, Milan, Naples and Pavia, settling finally in Messina and Founding the Scuola Greca, so Michel Agnolo was intimately connected with Greek culture. In Tuscany he read the works of Boccaccio and of Matteo Bandello, in whose works can be identified *Twelfth Night* and *Much Ado Nothing*. In the work of Luigi da Porto of Vicenza is the “*Historia novellamente ritrovata di due nobili amanti*” that is, *Romeo and Juliet*.

Michel Agnolo gave up preaching because this was in conflict with his interest in the Reformation and he became more and more focused on the Italian language and literature in general. In 1542 he was the guest of Gianbattista Giraldi, the first person ever to write a tragedy based on the canons of Aristotle’s poetics, and among whose works can be found the plots of *Anthony and Cleopatra* and *Cymbeline*. Visiting Ferrara Michel Agnolo met Boiardo, among whose works appears the translation of *Timon of Athens*. In fact, Shakespeare’s version, performed in 1608, echoes many of

the monologues. Such sources, as Panzieri points out, were available in English only many years later and after the publication of John Florio's English-Italian dictionary. In 1545 Michel Agnolo moved to a village near the Swiss border where he published his first book "I Secondi Frutti" in 1549. After his arrest in Valtellina for heresy and his imprisonment in the Torre dell'Annone in Rome, Michel Agnolo escaped after his death sentence and fled across Europe, reaching London in November 1550. In London he found new influential friends such as Archbishop Cranmer of Canterbury and Sir William Cecil. He fell in love with an English woman, Rose Daniel, and John was born in 1553; they were helped and lodged by the Duke of Suffolk, father of Lady Jane Grey, "Queen for nine days", whose biography he had written in Italian when in Italy. From then on Michel Agnolo worked as a teacher of language and literature to groups of young nobles.

The persecutions of protestants during the reign of Bloody Mary drove him and his family to Antwerp in Belgium then to Strasbourg and again to the Swiss border where John grew up, economically poor but intellectually very rich, learning Latin, Greek, Spanish, German and French from his father's library, English from his mother and four Italian dialects. He also worked as a notary, gaining legal knowledge, especially of Venetian laws, completely unknown in England. Later he studied at the University of Padua and Tübingen in Germany, afterwards travelling round Europe. Father and son settled in London again when Elisabeth I became Queen and worked together from 1576 to 1605, as is proved by John's English translations of the texts collected by his father and by the large number of neologisms and idiomatic expressions brought into

English for the first time. Michel Agnolo had in fact collected a lot of aphorisms and proverbs from the dialects of Venice, Sicily, Tuscany, Lombardy and the Kingdom of Naples. When Michel Agnolo died in London in 1605 there is no mention of his library, already in John's possession, as emerges from John's will drawn up in 1625, where he leaves the library to William Herbert Earls of Pembroke, according to his father's wishes. John was working as a teacher and translator of both classical Greek and Latin, and contemporary Italian, Spanish, French and German works, soon becoming tutor at Oxford to the Bishop of Durham's son and collaborating with Hackluyt to translate Jacques Cartier's "*Travels in Canada*". Proof of Michel Agnolo's presence in London is John's translation of "First Fruits" which continues Michel Agnolo's famous text "I secondi frutti" "First Fruits" would be termed today "Testo a fronte", and John revised his father's work enriching it with his own contribution. The two Florios can therefore be considered the first great spreaders of European Classical Contemporary and Italian Renaissance literature. In both "First Fruits" and "Second Fruits" are to be found the titles of *Love's Labour's Lost* and *Much Ado About Nothing*, performed respectively in 1594 and 1599.

The 1581 saw John Florio at Oxford enrolled and Magdalene College and translating texts until then unavailable in English. At University Florio became close friends with Giordano Bruno, a friendship which lasted a lifetime. Scholars have found references to the theses of Giordano Bruno in *The Tempest*, *Love's Labour's Lost* and *Hamlet*. There is obviously no evidence of a link between Shakespeare and Giordano Bruno, and in any case Bruno spoke very little English. In 1592, the year of Shakespeare's debut,

Florio was already well known in England, whereas William Shakespeare went by several surnames, mostly Shagsper. Nobody knows how or when the two men met. *Henry VI* is a complex work which assumes a good knowledge of English History and of the working of power, so much so that it was thought to have been written by a group of people. Another unsolved mystery is that, if Shakespeare had not been in close contact with John Florio, how could he have used so many new English words which only appeared in Florio's dictionary "*A World of Words*", first edition 1598. The idea of a collaboration between the two is perfect, with Florio providing the texts and hiding behind the pseudonym of Shake-speare, and William adding his knowledge of the theatre; proof of this is to be found in *King Lear* of which there are various versions. Two have survived: one, literary and descriptive, the other lively and incisive, which was used for the theatre. *King Lear* turns out to be a synthesis of the 8<sup>th</sup> century B. C. legend of the mythical King Leir and a lawsuit which occurred a few years before regarding a certain Brian Annesley with three daughters, two married and the youngest named Cordel, who defended her father and which ended in 1604, receiving great public attention. Shakespeare's plays were so popular that they attracted much criticism: when Robert Greene criticized Shakespeare, calling him "Johannes Factotum", he was probably referring to John Florio. From the texts of Nash and Greene, it emerges that they refer not to one person but to a group, using "they" and "them" and also to Will Shake-scene. In fact the use of the name "Shakespeare" as we know it today only became widely used after the publication of *Venus and Adonis*.

The 1590s are prosperous years : William calls his brother Edmund to London to work in the theatre, John Florio lives richly and is married to Samuel Daniel's sister Rose with four children. In only two years, 1596 to 1598, there are the first performances of *Henry IV , parts I and II, the Merchant of Venice, Much Ado about Nothing, Henry V, The Taming of the Shrew, Richard II, Richard III, King John, Love's Labour's Lost* and *Romeo and Juliet*. In 1598 Florio published the first edition of his Italian- English Dictionary, "A World of Words", dedicated to The Earl of Southampton, who was also Shakespeare's patron. This dictionary favoured the reading and translation of great Italian writers such as Boccaccio, not yet translated into English. In 1599 *As you Like it* and *The Merry Wives of Windsor* were staged. Then, tragedy: a ravaging epidemic of the plague hit London in 1601 and carried off John Florio's wife and three of his children, leaving him with his daughter Aurelia and his elderly father Michel Agnolo. In the years immediately after the death of Queen Elizabeth I, Will devoted himself to acting and managing the theatrical company "The King's Men". The unanswered question is where he could have found the time to write *Troilus and Cressida, All's Well that Ends Well*, performed in 1603, then immediately afterwards *Othello* and *Measure for Measure*. In 1605 it is supposed that Michel Agnolo died in his 80s and in fact the production of plays also goes ahead more slowly: *Macbeth* in 1606, then *King Lear*, and between 1606 and 1608 the Greek-Roman group *Anthony and Cleopatra, Coriolanus, Timon of Athens* and *Pericles Prince of Tyre*. In 1609, year of the first performance of *Cymbeline*, Shakespeare suddenly decides to retire to Stratford aged

only forty-five, where he manages his property and lands. In Stratford he uses his pen only to sign contracts and accounts.

Later that year the sonnets were published, bearing the name of Shakespeare but in the poet's absence. John Florio, on the contrary was in London, invited by Queen Anne to supervise the publishing of the sonnets for the 19<sup>th</sup> June 1609, the 43<sup>rd</sup> birthday of James I. Great mystery has always surrounded the sonnets, including the question as to which one was written by the Queen as a gift to her husband. In 1613 the Globe theatre burnt down again and in 1616 Shakespeare died. A year later Florio remarried and in 1619 he finished translating *the Decamerone*; he is now less rich because his patron Queen Anne has died. In vain he asks for a pension then goes to live in Fulham in relative poverty. In 1624 the Earl of Southampton also dies and the following year another epidemic of plague strikes down 35,000 victims in London alone including John Florio, buried in a common mass grave. All he had to leave was his wonderful library a real treasure in those days considering it contained three hundred and forty volumes, mostly in Italian but many in other European languages, as well as his correspondence and various documents testifying the work of father and son. Although today this seems small, Florio's library had the same number of books as the University of Cambridge in the same period. The library, at Michel Agnolo's wish was to be left to the Earl of Pembroke who, however died five years later leaving it to his brother Philip Herbert, indifferent to its value. Both brothers ignored Florio's plea to re-publish the dictionary and to give the profits to his indigent second wife.

Over time, critics have continued to raise doubts about the validity of Shakespeare's authorship and have investigated Florio's travels as a possible source of the various Italian settings of the plays. As can be expected, such voices have always been hushed by the British, but before examining an important event in 1925, mention should be made again of the wills left by Shakespeare and Florio. The former is, to say the least, surprising: drawn up in very ordinary language and not couched in legal terminology in 1616, William leaves money to his daughters and one son-in-law, his clothes to his sister, £10 to the poor of Stratford, the land and house named "New Place" to his daughter Susannah, the second bedroom to his wife, a large gold and silver bowl to daughter Judith, all the rest to Susannah and her husband, but, significantly, there is no reference to a library, or books, or his plays. On the contrary, Florio's will, drawn up in 1625, is written in an elegant and refined English: he leaves all his goods to his wife, his first wife's wedding ring to his only surviving daughter, Aurelia, much grieved that he has nothing else to give her, and all his books, as stated above, to William, Earl of Pembroke, begging him to look after his poor wife who had looked after him so lovingly. It is a very long will, in which he describes in detail his writings and expresses his worries over possible debts.

Much of this information and the possible link between Florio and Shakespeare came to light in 1925, as already mentioned, and in such an unexpected and unlikely way as to seem almost incredible.

One night in December 1925, a young Italian journalist, unable to sleep, was going through the family library when he came across a very old parchment book. The

journalist was Santi Paladino, the place was Scilla, a small fishing town on the Calabrian coast, and the book was Florio's "Second Fruits". As it alluded to the Italian-English "First Fruits", Paladino began to read. The first thing that struck him was the expression "love's labour's lost", which appeared in Florio's English edition of *First Fruits*, published in England in 1585, and in *Troilus and Cressida*. Paladino checked the author and found the name "M.A.Florio, Valtellina. Paladino's parchment copy bore the date 1549, so he was amazed that it had been written fifteen years before Shakespeare's birth and four years before John Florio's. That edition, in fact, dated back to forty-five years before Shakespeare's "*Love's Labour's Lost*" was first performed. The young Santi was immediately alerted. The library at Scilla had been there for generations, so he had no idea how the book came to be there. Paladino was a highly cultured man, very knowledgeable about the theatre, and he had attended schools in Tuscany and Venice. It was only natural that he should pass on his discovery to all his intellectual friends; he then wrote an article which set the ball rolling and which changed the course of his life. In February 1927, Paladino published an article in a magazine called "Impero", with the provoking title, naturally in Italian, "*Il Grande Shakespeare sarebbe Italiano*", in which he proves his point by illustrating how the proverbs and sayings in Michel Agnolo's "Second Fruits" contains whole lines which were to appear in Hamlet many years later. The writer also stated that anyone interested could go to Scilla to consult the book. For the rest of his life Santi Paladino searched for information and was able to publish a book entitled "*Shakespeare sarebbe lo pseudonimo di un poeta italiano?*"; the book of course was ignored in Britain and the

United States and received with scepticism in international academic circles. Supported by numerous intellectuals including Santi Paladino, “L’Accademia Nazionale Shakespeariana” was created in Reggio Calabria in 1929, but during the fascist period, as the journalist specifies in a later book, was closed down and he was forbidden to reprint his book which had quickly sold out. Despite these difficulties Santi and other researchers all over the world were trying to shed light on the mystery. However when he died in 1981 he had not received the appreciation his research merited. An English lady, Frances Amelia Yates, died the same year as Santi; in the 30s she had researched the neo-platonic movement in the Italian Renaissance, also coming across the two Florios. In her first work “*John Florio: the life of an Italian in Shakespeare’s England*”, she showed the close link and evident collaboration between the two men, but again this did nothing to shake the certainty of Shakespeare’s defenders. Paladino and Yates were not alone in their doubts about the real identity of Shakespeare, but also the other famous writers mentioned at the beginning of this article. They all agreed that the Shakespearean texts revealed an extraordinary culture which not even genius and supreme creativity can explain. The question as to where and how Will Shagsper could have acquired so many languages, both classical and modern, such a knowledge of history and geography, about the Greek and Latin classical theatre, the traditional popular theatre from the Romance to the Commedia dell’Arte, still remains unanswered. The two Italian researchers suggest that behind Shakespeare’s signature there was a group of technical collaborators exactly as there is behind a modern film production, and that the main figure in this team was undoubtedly John Florio.

Further Reading:

Romani, Roberta e Bellini, Irene *Il Segreto di Shakespeare*, Milano: Mondadori, 2012

Gerevini, Saul *William Shakespeare, ovvero John Florio, un fiorentino alla conquista del mondo*, Aulla: Pilgrim, 2008

**Alessandro Montagna**

**EPIFANIE DEL RICORDO A PARTIRE DAGLI OGGETTI COME SUPPORTI  
MNESTICI: PROUST, WOOLF, SEBALD E PAMUK**

ABSTRACT. Lo scopo del presente articolo è quello di instaurare un'analisi di letteratura comparata tra quattro autori: Marcel Proust, Virginia Woolf, Winfried Georg Sebald e Orhan Pamuk, relativamente al ruolo che rivestono gli oggetti nell'occasione del ricordo, per rivivere momenti perduti e riafferrare il proprio passato. Al termine dell'analisi verranno poste in analogia e differenza le prospettive emerse nei quattro letterati oggetto d'interesse.

**1. Introduzione**

Nel presente articolo di letteratura comparata, l'obiettivo principale si dimostra quello di comprendere il valore degli oggetti al fine del ricordo nella letteratura internazionale. Successivamente verranno ritrovate analogie e differenze tra i letterati Marcel Proust (1871-1922), Virginia Woolf (1882-1941), Winfried Georg Sebald (1944-2001) e Orhan Pamuk (nato nel 1952) relativamente al tema del ricordo a partire dal ricorso al mondo degli oggetti, qui intesi come occasione di rievocazione mnestica. Si tratta di letterati ciascuno di una nazionalità differente: un francese, una inglese, un tedesco e un turco. I primi due si collocano all'inizio del Novecento mentre i secondi sono autori recenti che hanno composto (Sebald, prematuramente scomparso) o che compongono (Pamuk) le loro opere negli ultimi vent'anni. Gli oggetti nelle loro prospettive assumono un valore essenziale nel farci riafferrare momenti emozionanti di un passato, dimenticato nel caso di Proust e di Sebald o comunque ricordato, ma altrettanto evocativo. Nel corso dell'articolo, saranno analizzati i ruoli degli oggetti in funzione della memoria presenti in ciascuno dei letterati oggetto di riferimento. Infine verranno ritrovate analogie e differenze tra le tematiche affermate.

Prima d'iniziare una simile indagine, è doveroso precisare che la teoria bergsoniana sulla temporalità della vita, opposta alla temporalità propria della scienza, ha avuto un notevole influsso per quanto riguarda il mondo in cui viene inteso lo svolgimento della trama nella narrazione. La vita viene infatti concepita da Bergson come "slancio vitale", incessante creazione, nella quale il tempo passato e "perduto" dà sostanza alla nostra vita e in cui il tempo della narrazione è rappresentato dal tempo interiore della memoria del narratore, composto da *flashback*, ellissi, associazioni e dilatazioni. Non a caso Bergson ottiene nel 1928 il premio Nobel per la letteratura, nella consapevolezza che la sua teoria riguardo a tempo e memoria abbia rivoluzionato il modo d'intendere la successione temporale nella letteratura. C'è da riscontrare che Pamuk non nomina nel suo romanzo Bergson, anche se possiamo sostenere che data la sua buona cultura europea ne conoscesse, magari non in maniera approfondita, il suo pensiero, anche perché cita diverse volte Proust, influenzato dal pensiero bergsoniano. Pamuk nomina spesso la teoria del tempo lineare offerta da Aristotele nella *Fisica* di cui si dimostra buon conoscitore <sup>1</sup>.

## 2. Marcel Proust

Il tema principale della monumentale opera *Alla ricerca del tempo perduto* (1913-1927) è la memoria, lo scopo narrativo si dimostra propriamente quello del recupero del passato, al fine di rivivere le stesse emozioni vissute. Per Proust gli esseri, i luoghi e gli eventi del passato spesso si celano in qualche oggetto materiale, che va svelato per rivelare il contenuto mnestico fondamentale da ricordare.

E' noto l'aneddoto che vede Proust contemplare, fermandosi per strada, fiori, piante, oggetti di cui è un raffinato esteta, annusare e toccare tutto ciò che di bello gli si presentava davanti. Nel tempo

presente, è importante capire il senso e non riconoscere solo i fatti così come ci compaiono dinnanzi nella vita frenetica e ai quali concediamo solo uno sguardo distratto.

Proust desidera svelare il segreto invisibile nel fenomeno visibile e questo segreto non è se non la rievocazione “pura” ed incontaminata dell’oggetto stesso. Il primo passo per poter volgerci all’interiorità deve per forza essere la conoscenza del mondo esterno che ci fornisce il materiale per i ricordi.

Il miracolo dei ricordi rilevanti risaliti in superficie attraverso la memoria involontaria consiste nel fatto che questi ultimi, una volta “salvati”, saranno sempre accessibili a noi, anche se non con l’eccezionale carica emotiva che li contraddistingueva la prima volta che li abbiamo rimembrati.

Le cose “parlano” per Marcel Proust, hanno un significato. Per Proust gli oggetti dovrebbero “*esplodere verso* di noi, parlarci e quasi riconoscerci nel momento stesso che si fanno conoscere” come fa notare il critico letterario Debenedetti<sup>2</sup>. Bisogna che esse vengano anche decifrate, per capire cosa vogliono farci comprendere, quale segreto racchiudono e conservano. Proust, poco prima della rivelazione mnestica della *madeleine*, afferma di condividere la credenza celtica secondo la quale gli spiriti delle persone che abbiamo amato e dei momenti del passato siano prigionieri in oggetti, che il caso ci può porre di fronte e che ne comprendiamo il significato durante la nostra vita così da poter salvare dall’oblio il proprio io dell’epoca: “*Così è per il nostro passato. E’ inutile cercare di evocarlo, tutto gli sforzi della nostra intelligenza sono vani. Esso si nasconde all’infuori del suo campo e del suo raggio d’azione in qualche oggetto materiale [...] che noi non supponiamo. Quest’oggetto, vuole il caso che lo incontriamo prima di morire, o che non lo incontriamo*”<sup>3</sup>. La teoria dell’incontro tra il soggetto e l’oggetto rivelatore di senso era già presente in *Contre Saint-Beuve* (1908), opera

---

<sup>1</sup> La citazione alla concezione aristotelica del tempo ricorre più volte: O. Pamuk, *Il museo dell’innocenza*, Einaudi, Torino 2009, p. 261, 263, 323 e 459

<sup>2</sup> G. Debenedetti, *Il romanzo del Novecento*, Mondadori, 1998, p. 305

<sup>3</sup> M. Proust, *Alla ricerca del tempo perduto*, Einaudi, Torino 2008, p. 35

proustiana il cui intento era quello di polemizzare con il modello proposto da Saint-Beuve per la metodologia compositiva della letteratura. In questo saggio, Proust aveva scritto: “ogni ora della nostra vita, appena morta, si nasconde in qualche oggetto materiale; e vi resta prigioniera, prigioniera per sempre, salvo che noi non ci imbattiamo in quell’oggetto”<sup>4</sup>. Proust sperimenta sia la grande forza evocativa del ricordo salvato, potente a tal punto che l’io narrante crede di poter perdere i sensi in un momento di così enorme sentimentalità, in cui rinasce un io caduto nell’oblio generando un’aria paradisiaca e un luogo, dei profumi e dei colori diversi da quelli in cui si è inseriti nel momento presente. E’ tuttavia possibile anche il fallimento del suo tentativo ermeneutico di interpretazione della sua visione, come per il caso dei tre alberi non riconosciuti presentato all’inizio di *All’ombra delle fanciulle in fiore* (secondo dei sette libri che compongono la *Recherche*): “Vidi gli alberi allontanarsi agitando disperatamente le braccia, e sembravano dirmi: - Quel che non apprendi oggi da noi non lo apprenderai mai. Se ci lasci ricadere in fondo a questo sentiero di dove cercavamo di issarci fino a te, tutta una parte di te stesso che noi ti portavamo cadrà per sempre nel nulla -”<sup>5</sup>.

La memoria involontaria, dunque, permette di rivivere nel presente gli stati d’animo e si avvale del prezioso aiuto degli stimoli sensoriali (colori, odori, sapori) e le sensazioni, tipici di un dato momento del passato e, in tal modo, proteggiamo quel prezioso vissuto dall’erosione operata dal tempo. I bellissimi, nonché internazionalmente conosciuti passi in cui il protagonista della *Recherche* rievoca il suo passato che erroneamente credeva perduto e che invece dà sostanza alla sua vita siano chiarificatori:

*“E ad un tratto il ricordo m’è apparso. Quel sapore era quello del pezzetto di maddalena che la domenica mattina a Combray (giacché quel giorno non uscivo prima della messa), quando andavo a salutarla nella sua camera, la zia Léonie mi offriva dopo averlo bagnato nel suo infuso di tè o di tiglio*

---

<sup>4</sup> M. Proust, *Contro Sainte-Beuve*, Einaudi, Torino 1974, p. 4

<sup>5</sup> M. Proust, *Alla ricerca del tempo perduto*, op. cit., p. 538

[...] *Ma quando niente sussiste d'un passato antico, dopo la morte degli esseri, dopo la distruzione delle cose, soli, più tenui ma più vividi, più immateriali, più persistenti, più fedeli, l'odore e il sapore, lungo tempo ancora perdurano, come delle anime, a ricordare, ad attendere, a sperare, sopra la rovina di tutto il resto, portando sulla sua stilla quasi impalpabile, senza vacillare, l'immenso edificio del ricordo*<sup>6</sup>.

Come abbiamo potuto leggere, il ricordo chiave che costituisce l'epifania della rievocazione e l'intermittenza del cuore è avvertito a partire da un odore e da un sapore, più avanti sarà la vista, e ancora dopo, il tatto (l'essere inciampato su di un *pavé* disuguale), poi il rumore delle tubature e di un cucchiaino contro un piattino<sup>7</sup>. Come può notare Proust, noi non siamo liberi di scegliere che oggetti incontreremo casualmente nel corso della vita. Ciò che invece proviene da noi è la scoperta del loro significato e quindi l'oggetto si dimostra un espediente per un viaggio interiore capace di farci ricordare istanti di un passato che possediamo segretamente dentro di noi<sup>8</sup>. Di conseguenza, noi siamo, dunque, nella nostra interiorità, i ricercatori delle verità del nostro passato e al contempo il luogo della ricerca<sup>9</sup>. Il letterato francese, se da una parte viene considerato un pensatore contrario alla materia e puramente legato allo spirito<sup>10</sup>, dall'altra dimostra di servirsi della materia come un'occasione per trasfigurarla in qualcosa di astratto, simbolico, mnemonico ed emozionale. I corpi vengono perciò considerati come possessori di ore, moie contenenti oceani nei quali si librano i momenti del passato<sup>11</sup> e in quanto contengono "ricordi e desideri"<sup>12</sup> Non solo gli oggetti o i corpi, ma anche l'intero ambiente circostante risente delle valenze degli stati d'animo come brillantemente evidenzia questa

---

<sup>6</sup> M. Proust, *Ivi*, pp. 36-37

<sup>7</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 2193-2203

<sup>8</sup> *Ivi.*, p. 2204

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 35

<sup>10</sup> E. Sparvioli, *Contro il corpo. Proust e il romanzo immateriale*, Franco Angeli, Milano 1997

<sup>11</sup> M. Proust, *Alla ricerca del tempo perduto*, op. cit., p. 1833

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 2329

considerazione: “*I luoghi che abbiamo conosciuto non appartengono soltanto al mondo dello spazio, nel quale li situiamo per maggiore facilità. Essi non erano che uno spicchio sottile fra le impressioni contigue che formavano la nostra vita d’allora; il ricordo d’una certa immagine non è che il rimpianto di un certo minuto, e le case, le strade, i viali, sono fuggitivi, ahimè, come gli anni*”<sup>13</sup>.

### 3. Virginia Woolf

La scrittrice inglese Virginia Woolf, senza dubbio influenzata dal modello proustiano a lei precedente, sostiene che i ricordi siano capaci di ricreare mondi capaci di riscattare persone ed eventi travolti dallo scorrere inesorabile del tempo. Il ricordo interviene a fornire luce sul presente, affidandogli senso. In questi profondi istanti, il tempo sembra generare dei *moments of being* che paralizzano psichicamente la persona immersa nella rammemorazione, trasportandola momentaneamente nel paradiso dell’autentica magia del mondo del ricordo, il quale si apre e si dischiude nella nostra interiorità genuino così come si è realizzato nel momento trascorso. Nel suo romanzo più celebre, *Gita al faro* (1927)<sup>14</sup>, la Woolf presenta la famiglia della signora Ramsay nella sua villa di villeggiatura alle isole Ebridi. La donna è sposata e madre di otto figli. Assieme a lei e alla sua famiglia, è ospite anche una pittrice, la signora Lily Briscoe, la quale è intenta a raffigurare la signora Ramsay in un quadro. Quel giorno, la famiglia Ramsay e gli ospiti decidono di compiere una gita al faro, poi non effettuata a causa del maltempo. Il riferimento al quadro incompleto si rivela di una fondamentale importanza, in quanto permette a Lily, nella stessa località isolana, ma dieci anni più tardi, di rievocare il passato e di ricordare il fascino della signora Ramsay, ora che lei non c’è più, alcuni dei suoi figli sono deceduti e il tempo ha mutato molte cose. Molto è cambiato nel frattempo, ma attraverso la memoria e il flusso

---

<sup>13</sup> Ivi, p. 315

<sup>14</sup> V. Woolf, *Gita al faro*, Rizzoli, Milano 1998

della propria coscienza è possibile rivivere momenti trascorsi nel passato. Il progetto di compiere una gita al faro si realizza, però, questa volta e a dieci anni di distanza dalla sua originaria pianificazione. Intanto Lily, con un ultimo tratto di pennello in verticale, termina il suo quadro della signora Ramsay iniziato una decade prima, collegandosi idealmente con il momento del passato. Lily resta a riva, rinuncia a visitare il faro, preferendo rimanere pensosa e immersa nei ricordi, mentre l'ormai anziano signor Ramsay parte per l'escursione insieme ai figli sopravvissuti. Il tempo della narrazione woolfiana risulta ciclico, e la sua circolarità viene solo meno in base ai mutamenti avvenuti nelle persone coinvolte. Il tempo infatti permette che si realizzi la preannunciata gita al faro, nonché la portata a termine del dipinto da parte di Lily, ricucendo idealmente quel passato con il momento presente, ricongiungendo così tempi così lontani ed intessendo in tal modo i fili della vicenda come un'abile sarta, come quella signora Ramsay, così brava a lavorare il suo calzerotto a maglia.

#### 4. Winfried Georg Sebald

Lo scrittore tedesco Sebald, tragicamente scomparso in un incidente d'automobile nel 2001, elabora il tema della memoria nel suo romanzo *Austerlitz* (2001). La vicenda del romanzo ha inizio quando il protagonista, di nome Austerlitz, professore di architettura e residente a Londra, uomo che ha superato la cinquantina, vuol mettersi a cercare tracce del suo passato a lui sconosciuto. Il viaggio verso la conoscenza di se stesso si rivela un vero e proprio viaggio nei meandri della memoria, di una memoria cancellata, rimossa e terminata nell'inconscio dal punto di vista psicanalitico, che può tuttavia riemergere alla coscienza come ci insegna Freud. Nel romanzo *La coscienza di Zeno* di Svevo, il protagonista Zeno viene incentivato dal suo psicanalista a far emergere tutta la voce della coscienza proprio al fine di comprendere se stesso e superare la sua malattia. Effettivamente, il compito terapeutico che la psicanalisi si prefigge è proprio il medesimo: far in modo che la persona si conosca,

capisca quale problema la assilla (il contenuto rimosso che a volte ritorna alla coscienza o, spesso, nel sogno, in forma deformata) per poi affrontare un riconoscimento del problema. Guarire è riconoscere il problema, autocomprendersi e, quindi, anche la missione di Austerlitz riceve senso. Il viaggio conduce il protagonista a confrontarsi con il suo passato e a seguire le tracce e i sentieri della sua memoria. In tal modo visita stazioni e altri luoghi a Londra, Liverpool, Praga, Parigi, Anversa ecc... A differenza che in Proust la scoperta di sé appare un riemergere alla coscienza di tristi cicatrici di un passato, che è però fondamentale conoscere per sapere qual è la sua vera identità quasi fosse attratto magneticamente da questa bisogno prima mai avvertito. Austerlitz soffre, ma al contempo non può fare a meno di cercare il suo passato e le sue origini. La centralità della memoria si dimostra in molti passi del romanzo di Sebald, che spesso ricorda i motivi proustiani. Come l'io narrante della *Recherche* inciampa in un *pavé* diseguale nel cortile dei Guermantes, così Austerlitz avverte sotto i piedi "il lastrico della Sporkova [a Praga]"<sup>15</sup> iniziando di conseguenza a rievocare il passato. A partire dallo spazio, Austerlitz cerca un significato e dei contenuti di tempo interiore e insegue accuratamente il suo passato come un detective. Forse Austerlitz è giunto ad una resa dei conti interiore, un conflitto interiore: se da una parte non vuole scoprire le parti passate e dolorose di se stesso, dall'altra prende poi il sopravvento l'altra tendenza, ossia la ricerca di questa dimensione apparentemente perduta e così si mette in viaggio seguendo i suoi ricordi, i significati nascosti che man mano riesce a rievocare come immagini fugaci, al fine di farne un *collage* di frammenti di vissuto e autocomprendersi interamente. Esattamente come in Proust, anche per Sebald il materiale della memoria è presente in noi, nelle regioni dell'inconscio apparentemente per sempre obliate. In realtà, queste ultime possono riemergere dinnanzi alla memoria involontaria che scopre persone ed eventi del passato che si ritenevano per sempre perduti: in tal modo Austerlitz ritrova tra i volti che distingue, gli oggetti che si palesano dinnanzi a lui e le fotografie, le schegge di quel passato che, ora sì, è desideroso di conoscere. Si costituisce un quadro di sé proveniente da parti sparse e contenute in ciascuno degli

---

<sup>15</sup> W. G. Sebald, *Austerlitz*, Adelphi, Milano 2002, pp. 164-165

oggetti ai quali confida le sue speranze di reminescenza. La difficoltà di ricercare il proprio passato ora è divenuto fondamentale in vista di una sua collocazione nella realtà che non gli risulta chiara e che vorrebbe comunque conoscere. Austerlitz rileva, infatti, che “per quanto mi è possibile risalire indietro col pensiero - disse Austerlitz - mi son sempre sentito come privo di un posto nella realtà”<sup>16</sup>.

Egli scopre così, durante degli istanti toccanti della sua ricerca, di essere di origine ebraica e di essersi salvato perché salito con altri bambini ebrei su di un treno diretto a Londra, mentre i loro genitori venivano rinchiusi nei campi di concentramento, nei quali avrebbe trovato la morte la madre di Austerlitz, mentre il padre, riuscito a fuggire a Parigi, avrebbe fatto perdere le sue tracce. Austerlitz capisce allora che quel materiale di ricordi antichi e dolorosi era finito per essere rimosso in quanto troppo angosciante e triste per la sua psiche infantile dell'epoca.

Il viaggio alla ricerca di se stesso viene intrapreso da Austerlitz con il proprio corpo tra strade, ferrovie di città diverse e distanti, accomunate solo dal suo passato arcaico e anteriore, ma anche e soprattutto nella coscienza e nella memoria. Esso non avrebbe avuto alcun esito, però, se Austerlitz non avesse potuto disporre del supporto degli oggetti, capaci di svelargli bagliori e frammenti del suo passato perduto.

## 5. Orhan Pamuk

L'ultimo letterato che prendiamo in considerazione nel presente articolo è lo scrittore turco contemporaneo Orhan Pamuk, vincitore del premio Nobel per la letteratura nel 2006. Egli è autore di un libro per certi versi originale dal titolo *Il museo dell'innocenza* (2008), anche se i debiti che egli stesso confessa provenire da Proust sono innegabili nonostante la storia aspiri ad essere effettivamente

---

<sup>16</sup> Ivi, p. 199

reale come realmente è esistito il suo protagonista Kemal e il museo realizzato nella città di Istanbul. La cultura di Pamuk è prevalentemente occidentale, anche se questa parte convive in modo armonico con la cultura orientale, facendo sì che questo letterato sia un crocevia di culture.

In questo romanzo ambientato nella capitale turca di Istanbul nell'anno 1975, il protagonista è Kemal, un trentenne di ricca famiglia imprenditoriale che si innamora di Füsün, diciottenne commessa di un negozio, da cui si reca Kemal per acquistare una borsa da regalare alla sua fidanzata Sibel. Tuttavia, Kemal finisce per innamorarsi della giovane Füsün, ma al contempo non vuole perdere la sua attuale fidanzata. Nel corso della trama avvengono diverse peripezie in cui Kemal per amore della bella Füsün finisce per isolarsi dalla società perdendo la fidanzata Sibel, il lavoro e gli amici, finendo per amare in modo spassionato Füsün, frequentandola attraverso gli oggetti che via via colleziona che avevano nessi di attinenza con momenti felici trascorsi con la donna. Quando poi Füsün muore in un tragico incidente stradale, Kemal trova conforto soltanto negli oggetti che ha raccolto in casa sua, finché decide di costruire un museo in cui contenere tutti gli oggetti che hanno testimoniato il suo amore per Füsün. In tal modo appare molto vicino ai turbamenti emotivi espressi in *Albertine è scomparsa* (sesto volume dell'opera proustiana) avvenuti dopo la tragica fuga terminata in un incidente in cui perde la vita Albertine (proprio come Füsün), in cui l'io narrante cerca di ricordare i momenti passati con la donna amata a partire da oggetti che vede come una sciarpa e altri oggetti che trova e che gliela ricordano.

Per il protagonista Kemal collezionare oggetti si configura come una sorta di benjaminiana attività di memoria: secondo l'ottica di Benjamin, infatti, per il collezionista l'oggetto particolare e introvabile vale più di ogni somma di denaro, esso si iscrive in una sorta di "cerchio magico"<sup>17</sup> in cui gli oggetti cessano di possedere il loro valore di scambio che viene solitamente loro attribuito diventando entità

---

<sup>17</sup> W. Benjamin, *I "passages" di Parigi*, Einaudi, 2000, p. 214. Cfr. W. Benjamin, *Apprendo le casse della mia biblioteca. Discorso sul collezionismo*, Beyle, Milano 2012

simboliche. In altri passi leggiamo che lo spazio del collezionista “si traveste, indossa i costumi degli stati d’animo”<sup>18</sup>. Il collezionista, per così dire, “placa il suo destino, sparisce nel mondo del ricordo”<sup>19</sup>.

Kemal si esprime in modo simile quando dichiara di cercare “qualcosa che Füsün avesse toccato, con cui avesse giocherellato e odorasse ancora delle sue mani, e quando li trovavo rivedevo davanti ai miei occhi, uno dopo l’altro, tutti i ricordi a esso legati”. Costantemente alla ricerca di istanti preziosi del passato cristallizzati e custoditi negli oggetti, il protagonista inizia a raccogliere un’infinità di cose che ricordano istanti di vita passata con Füsün (anche e talvolta *kitch*) come saliere, sigarette che la donna aveva fumato, scatolette di medicinali, scontrini, lettere ecc ... A suo avviso il passato “penetra negli oggetti e li riempie di un’anima”<sup>20</sup>. Gli oggetti conservati diventano una sorta di “dimora”<sup>21</sup> per il collezionista che vi passa delle ore, abbandonandosi ai ricordi di istanti felici. Talvolta Kemal pare quasi una sorta di ladro che porta via con sé oggetti (come l’insegna del negozio nel quale lavorava Füsün al momento dell’incontro con il protagonista), ma un ladro (legittimato dai personaggi che al massimo lo reputano una persona eccentrica) di oggetti, al fine di essere un conservatore di ricordi.

Kemal manifesta successivamente l’intenzione di creare un vero e proprio museo in cui contenere gli oggetti che ripercorrono il suo difficile, ma romantico amore per Füsün. Egli è un appassionato visitatore di musei, molti dei quali ha avuto modo di conoscere in giro per il mondo. A suo avviso un museo è un luogo in cui “il Tempo si fa Spazio”<sup>22</sup>, ovvero in cui gli oggetti custoditi ricordano eventi temporali degni di ricordo. Così predispone i suoi oggetti in teche con un filo conduttore, una storia ed infine chiama il famoso scrittore Pamuk per far sì che la storia conosca anche una sua diffusione su carta in un libro depositario dei ricordi della storia d’amore di Kemal e Füsün.

---

<sup>18</sup> W. Benjamin, *I “passages” di Parigi*, p. 229

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 949

<sup>20</sup> O. Pamuk, *op. cit.*, p. 448

<sup>21</sup> *Ibidem*

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 457

Ricorre nel romanzo un motivo fortemente proustiano, che ricorda da vicino la memoria gustativa e olfattiva entrata in gioco durante l'infusione nel tè della *madeleine* presente nella *Recherche*. Kemal, infatti afferma di emozionarsi di continuo ogni volta che assaggia un dolce tipico della Turchia composto da noci e uva passa. Ogni volta che gusta questo dolce, Kemal rammenta e rivive “le chiacchierate e le risate”<sup>23</sup> in compagnia di Füsün, mentre mangiavano assieme il medesimo pasticcino. A differenza di Proust, Kemal prova le stesse emozioni ripetendo quel gesto (assaggiare il dolce) di frequente, mentre per Proust la *madeleine*, ormai ha adempiuto la sua funzione di oggetto carico di ricordi.

L'importanza rivestita dall'oggetto per Pamuk viene ribadita anche nel sostenere l'utilizzo degli strumenti principe della misurazione del tempo, ossia gli orologi. Per Kemal, l'orologio lungi dall'essere strumento per misurare il tempo, assume le sembianze di un oggetto in grado “di far percepire a tutta la famiglia la stabilità della casa, della vita!”<sup>24</sup>. La dimensione del tempo dell'orologio fa comprendere la continuità della famiglia, della società, dei ritmi di vita. Questa prospettiva ricorda la riflessione condotta dal filosofo Montagna riguardo la “neutralità sentimentale” e morale della tecnica nei confronti del tempo della coscienza. Montagna nel suo studio su Bergson non si limita a chiosare la teoria bergsoniana relativa a tempo e memoria, ma anzi fa trasparire anche il proprio punto di vista critico sull'argomento del ricordo emozionale nell'era della tecnica. Egli sostiene che: “gli orologi che osserveremo non ci priveranno più il gusto del vivere, avendo ormai imparato a condividere con loro attimi della propria vita, in cui questi oggetti di misurazione scandiranno idealmente nostri vissuti carichi di senso che con una piacevole nostalgia collocheremo nel tempo. La vita accanto a questi strumenti meccanici e tecnici non verrà limitata, ma anzi

---

<sup>23</sup> Ivi, p. 145

<sup>24</sup> Ivi, p. 257

riconosciuta in loro come continuo fluire del tempo [...] integrando alla loro meccanicità la spiritualità della vera temporalità”<sup>25</sup>.

## 6. Analogie e differenze

La differenza che si può ravvisare riguardo al riuso dell’oggetto come occasione del ricordo è che nella prospettiva di Proust l’epifania del ricordo si manifesta quando il soggetto ha carpito quello che l’oggetto testimoniava, il passato che era stato catturato dentro di lui. Nella stessa ipotetica scia si pone Sebald, debitore di molti motivi proustiani, ma con più enfasi posta al ruolo dell’immagine nella formazione e nella progressiva scoperta del sé. In tal senso egli è vicino alla tematica psicanalitica e filosofica lacaniana dell’immagine specchio della propria coscienza, mentre per Virginia Woolf l’apparire come una sorta di *déjà vu*, una particolare coincidenza del quadro non finito risulta funzionale solamente per ritrovare un ideale filo rosso, tessuto connettivo del vissuto che ricongiunge nella linea temporale due eventi che nella loro procedura erano simili anche se tanto tempo era venuto ad interporli. Per la scrittrice inglese l’avvenimento della memoria acquista importanza soprattutto per via dei monologhi interiori e per il flusso di coscienza. Nella dimensione woolfiana l’oggetto è, perciò, un prolungamento del passato che si riesce a compiere nel presente e, quindi, l’avvenimento della conclusione del dipinto ha senso solo come compiersi e realizzarsi di un progetto passato che, allora, viene ricordato rievocando l’intero contesto. In Pamuk, lettore di Proust e influenzato dalla sua *Recherche* si realizza, invece, una sorta di ricordo “collezionistico” legato all’oggetto (vicino, come abbiamo notato, al valore simbolico descritto da Benjamin), per cui l’oggetto caro appare magnifico in virtù dei ricordi che lo legano all’amata. Questa considerazione pamukiana appare radicalmente diversa da Proust, secondo cui la cosa era valida solo prima e durante la sua decifrazione di momenti ideali astratti, dopodiché cessava di essere fondamentale, dal momento che il ricordo ormai si era

---

<sup>25</sup> A. Montagna, *Bergson e la “belle époque”*, Arnus University books, Pisa 2013, pp. 139-140

liberato dalla sua prigione materica. Altrimenti Proust avrebbe dovuto conservare qualche pezzo o briciola della sua *madeleine*. Una volta esaurito il suo compito, la cosa cessa di essere fondamentale, siccome la memoria volontaria tipica dell'intelligenza ricorda, è vero, ma senza la magia del vero ricordo frutto della memoria involontaria. Ecco come mai, ad esempio, le fotografie e i quadri della memoria volontaria (guide, atlanti di viaggi, libri ecc...) non offrono il vero scorcio dell'io reale di quel momento. Per tornare a Pamuk, l'oggetto da lui archiviato nel museo dell'innocenza diventa sempre motivo di conforto e di ricordo di sempre uguale profondità ed intensità, riabilitando così la memoria volontaria. Egli non si era dimenticato gli oggetti, bensì li ricercava proprio perché si ricordava cosa l'amata aveva toccato o utilizzato.

Proust rappresenta un approccio da esteta nei confronti del fenomeno del ricordo, la Woolf pare più interessata ad indagare i fenomeni della coscienza nella sua sperimentazione del linguaggio come flusso di coscienza (vicino al procedimento narrativo di Joyce di influenza jamesiana). Sebald cerca di trovare tra le immagini occasioni per comprendere meglio se stesso e il suo passato, ancora in ombra e anche se va incontro a sofferenze, non rinuncia a proseguire la sua ricerca di autocomprensione in nome di un intimo legame verso i percorsi che gli fa seguire la sua emozione. Pamuk ricorda, invece, il tipo di memoria di un collezionista, pronto a salvare tutti gli oggetti possessori di nessi con il suo amore autobiografico verso Füsün.

## 7. Considerazioni filosofiche

Nel recente volume di Remo Bodei *La vita delle cose* (2009), le argomentazioni del filosofo si concentrano sulla rivalutazione degli oggetti, anche quelli più quotidiani e banali: gli esseri inanimati hanno, a suo avviso, una vita, non nel senso che essi vogliono o si muovano, ma nella loro idoneità a diventare veri e propri simboli nei quali il possessore incanala le proprie speranze, la cultura spirituale

e materiale di appartenenza, i propri ricordi<sup>26</sup>. Sottrarre gli oggetti dalla sfera dell'utile può predisporre l'essere umano ad uno sguardo verso di essi, ora dotati di simboli immateriali pronti per essere trasmessi. Prendersi cura delle cose, amarle, può essere come intenderle come serbatoi di conoscenze e di ricordi. Da semplici oggetti, si passerà a considerare questi esseri inanimati come cose, il cui significato profondo consiste nello averle a "cuore"<sup>27</sup>.

Per concludere, sia interessante un'ulteriore precisazione. L'epistemologia e le neuroscienze sono consapevoli del ruolo degli oggetti in vista di una memoria condivisa e di una cultura oggettivata (un po' come nella filosofia estetica e nella sociologia simmeliana). La mente in quest'ottica risulta estesa, cioè capace di ricavare sostegno e nuove conoscenze da supporti sempre a nostra disposizione (le applicazioni, gli strumenti, i cosiddetti *tools*). Gli oggetti, allora, appaiono come *construals*, ossia occasioni per creare nuova conoscenza, ma anche per testimoniare ricordi incanalati e racchiusi in essi, che per ognuno di noi hanno significato differente rispetto al nostro vissuto, unico e irripetibile.

## 8. Conclusione

Per tutti gli autori da noi considerati durante questa disamina, l'oggetto caro diviene un vero e proprio supporto per la memoria, per custodire, salvare e ricreare in noi il ricordo di momenti passati. In tutti e quattro la rivelazione del ricordo a partire dall'oggetto appare estremamente emozionante, inoltre l'intera struttura e l'intero filo logico del romanzo sembrano trovare come centro di gravità e fulcro il valore del ricordo, e questo ricordo viene sempre accompagnato da qualche oggetto che lo fa sorgere in alcuni casi in modo precedente (come in Proust, Woolf e Sebald), in altri come conseguente (come avviene nel romanzo di Pamuk).

---

<sup>26</sup> R. Bodei, *La vita delle cose*, Laterza, Bari 2009, p. 50. Cfr. F. Rigotti, *Il pensiero delle piccole cose*, Interlinea, Novara, 2004 e F. Rigotti, *Il pensiero delle cose*, Apogeo, Milano 2007

<sup>27</sup> R. Bodei, *La vita delle cose*, op. cit., p. 22

Marisa Martínez Pérsico

## EL ESPAÑOL AMERICANO Y EL BILINGÜISMO PARAGUAYO. INTERFERENCIAS Y CONTACTO DE LENGUAS

ABSTRACT (español). En este artículo pasamos revista a las peculiaridades fónicas, morfosintácticas y semánticas del castellano paraguayo en contacto con el guaraní, con algunas ejemplificaciones de su uso en los registros coloquial y literario. Dedicamos especial atención a la adopción del *yopará* –variedad diastrática baja de esta situación de contacto– así como a las políticas lingüísticas estatales en vigencia en el país del Cono Sur.

### 1. Historia del bilingüismo paraguayo

Paraguay es una nación bilingüe y constituye el único país de Hispanoamérica donde una lengua indígena ha alcanzado un grado de ascendencia de notable relevancia sobre el español (Lipski, 1996: 125-18). La historia de la colonización del Paraguay en parte explica este fenómeno: el contacto entre españoles y guaraníes se caracterizó por una profunda e inmediata mezcla racial, las mujeres guaraníes tuvieron hijos con los hombres españoles, y esto significó que en los hogares los niños aprendieron guaraní de sus madres. Este hecho contribuiría a explicar el bilingüismo del Paraguay actual y la preferencia por el guaraní como “lengua del corazón”. También los jesuitas misioneros también tuvieron un papel destacado, pues aprendieron la lengua, impulsaron el uso del guaraní como lengua de las misiones e incluso imprimieron tratados religiosos en este idioma, hecho que, con toda probabilidad, contribuyó a la amplia aceptación del guaraní colonial y postcolonial<sup>1</sup>.

En consonancia con lo señalado por Germán de Granda (1980: 25-26), en los territorios donde todavía se conservan vivas las lenguas indígenas pueden observarse peculiaridades fónicas, morfosintácticas y semánticas de raigambre autóctona. Uno de los tipos de contacto lingüístico corresponde a las zonas caracterizadas por la convivencia de núcleos hispánicos con grupos indígenas densos y homogéneos desde el punto de vista lingüístico, dotados de una agricultura excedentaria y un

---

<sup>1</sup> Existen otras particularidades lingüísticas en el Paraguay actual. Fueron numerosos los inmigrantes alemanes, aunque también llegaron cantidades notables de italianos, franceses y libaneses. En varias regiones hay grupos étnicos que han conservado su lengua, como la colonia menonita germanófila del Chaco, las comunidades brasileñas de la frontera con Brasil y una colonia japonesa en La Colmena.

apreciable desarrollo cultural, como Paraguay o Yucatán. En las siguientes páginas nosotros nos concentraremos en las peculiaridades fónicas, morfosintácticas y semánticas del español del Paraguay.

## 2. Español, guaraní y yopará en Paraguay. Actitudes y cifras

Actualmente, Paraguay cuenta con una población de aproximadamente 5.200.000 habitantes. Si analizamos la demolingüística del dominio hispanohablante, vemos que de los 21 países que hablan español, es el que menor porcentaje de hablantes presenta. La media es del 97%; 17 países se mantienen entre el 97 y el 99%, con rangos menores en Bolivia (88%), Guatemala y Perú (ambos con 86%). Sin embargo, en Paraguay solo el 69,5% habla español o es bilingüe. Esto se traduce en 3.500.000 habitantes hispanohablantes, aproximadamente.

Es muy relevante destacar, en relación con las políticas lingüísticas, que la Constitución Nacional del Paraguay en vigencia, correspondiente al año 1992, reconoce dos idiomas oficiales en la república: castellano y guaraní.

Señala Lipski (1996) que las siguientes cifras retratan la situación actual: en Asunción y zonas urbanas grandes un 30% prefiere el español como lengua familiar, un 20% el guaraní y un 50% usa libremente ambas. Las cifras se inclinan más hacia el español, (40%) si se considera solo su capital, Asunción. Por el contrario, en las regiones rurales solo un 2% prefiere el español, 75% el guaraní y 25% emplea libremente ambas. Estas cifras ponen de manifiesto el agudo contraste rural-urbano en la elección de código.

Por otra parte, es interesante analizar los usos y actitudes del guaraní y del castellano para ver cuán arraigado en el uso y el sentimiento popular se encuentra la lengua originaria.

El bilingüismo paraguayo es considerado un ‘símbolo nacional’, que ha adquirido la categoría de mito patrio. Señala la investigadora Lenka Zajícová en su libro *El bilingüismo paraguayo. Usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano* (2009) que se debe considerar al Paraguay, durante mucho tiempo, una nación monolingüe guaraní por el conocimiento reducido del castellano. Ser guaraniparlante, para muchos, es parte de la historia y el destino de la patria, es sello de identidad y de orgullo. Indica Zajícova que “el guaraní es constituyente de la nacionalidad paraguaya: para ser buen paraguayo hay que conocer el guaraní” (2009: 48). Ha calado tan hondo la enseñanza escolar en ambas lenguas que, cuando se pregunta a los informantes qué lengua hablan, suelen responder “soy bilingüe” o “hablo idioma bilingüe”.

Con respecto a los usos del castellano, a este se lo considera la variedad alta en una situación diglósica (permite elevación del estatus social, mayor salida laboral). Cabe destacar que el español con

influjo guaraní a veces recibe el nombre humorístico de *guarañol*, y ha llevado a algunos a plantearse si existe una tercera lengua en Paraguay.

Zajícova se pregunta si el *yopará* (*jopará* en guaraní, que significa *mezcla* o *mezclado*) es una interlengua o un sociolecto. El *yopará* se trata del conjunto de fenómenos lingüísticos comunes en situaciones de contacto, fuente de influencias mutuas. Es una variedad diastrática baja, de la variante con menos prestigio.

En realidad, para Zajícova “es prestigiosa la ostentación de las destrezas lingüísticas alternando las lenguas” (2009: 67). En el Paraguay existe una naturalización del fenómeno conocido como “intercambio de códigos”, concepto que proviene del inglés *code-switching* y que remite a la manifestación *alternativa lingüística* que se da entre una L1 y una L2. Viene a suponer que un hablante llega a alternar ciertas estructuras de dos lenguas en el mismo discurso, en un mismo acto de habla. Esta conducta lingüística es muy habitual, por ejemplo, en los discursos del ex presidente Fernando Lugo.



Lugo Discurso en Guarani

**Imagen 1.** Cambio de código (*code-switching*): Discurso del ex-presidente paraguayo Fernando Lugo. <http://www.youtube.com/watch?v=oIYN2Dq9cxM>



Ñe'ekõi Rekombo'e Paraguáipe: Guaraní - Castellano

**Imagen 2.** Bilingüismo en la educación audiovisual: <http://www.youtube.com/watch?v=IPRSry-Mp3Q>

Según veremos, el yopará es más que la mera introducción de palabras guaraníes en el español, pues contiene interferencias sintácticas y morfológicas demostrables del guaraní. Por ejemplo, el fonema /l/ no existe en guaraní, pero el yopará lo hace suyo. La situación de contacto hace que se incorporen fonemas castellanos al guaraní, como /d/ /f/ /x/ /l/ /r/, al igual que los patrones silábicos CCV, VC, CVC, CCVC originalmente ajenos al guaraní.

Volviendo a la actuación bilingüe de los hablantes, el guaraní es el código claramente preferido por la mayoría para comunicarse dentro del marco de las relaciones familiares. Indican informantes referidos por Zajícová que con los amigos se usa el guaraní, pero con las chicas el español. “Hablar sólo guaraní es de pobre”. “Las declaraciones de amor son en español”. Esto significa que el guaraní y el castellano funcionan como registros complementarios:

- Castellano: registro fino y elegante
- Guaraní: registro empleado en relaciones de proximidad social.

En las relaciones laborales se utiliza el castellano para dirigirse al escalafón más alto, y el guaraní para el más bajo. Los contextos que favorecen el uso del castellano son aquellos en los que el estatus social del interlocutor es alto. También en los actos sociales y en el ámbito urbano. Por el contrario, se emplea más el guaraní en estratos bajos. Esto significa que la variable “nivel

sociocultural” es decisiva para el uso lingüístico. La mayor urbanización es un factor castellanizante, mientras que los guaranihablantes presentan menor acceso a niveles más altos de educación.

Finalmente, respecto de la escolarización, señalamos que el aprendizaje de la lengua guaraní es obligatoria incluso en la carrera de Medicina, dadas las necesidades comunicativas de los médicos en áreas rurales. Y que en las escuelas primarias solo a partir de cuatro grado (niños de 9 años) se debe manejar diestramente el castellano, pues la lengua materna es el guaraní.

### 3. Fenómenos derivados del contacto

Los fenómenos de *interferencia*, *transferencia* y *convergencia*: se dan cuando una lengua A comienza a mostrar signos (fonéticos, léxicos, gramaticales o sintácticos) que la alejan de las estructuras propias de su norma para tomar o asimilar estructuras propias de la lengua de contacto, es decir, de la lengua B. En el caso de la *interferencia*, es el resultado es el de una estructura agramatical, no aceptada por la lengua estándar o culta de la lengua receptora. Algunos autores prefieren el empleo del término *transferencia* por considerar que el de *interferencia* tiene connotaciones más negativas, pues de alguna manera *interferencia* supone un mal uso del bilingüismo, lo que acarrea para las lenguas un estado de *deterioro* y *contaminación*.

En el caso de Paraguay, indica Lipski que es una tentación atribuir al influjo guaraní cualquier rasgo del español del Paraguay que se aleje de los modelos predominantes de Hispanoamérica. Esto es así porque el español americano es producto no solo de la herencia europea y de la evolución interna sino también de una variedad de contactos con lenguas autóctonas (Cano, 2004). Con respecto al español en contacto con el guaraní, se da en la zona del Paraguay y en menor grado en los llanos bolivianos y el noreste argentino (provincias de Misiones, Corrientes y Formosa).

A continuación señalaré el nivel de lengua (fónico, gramatical, léxico, morfosintáctico) en el que se producen las interferencias.

Tipo de lengua que contacta: Guar. / Esp.

#### 3.1. Fonética y fonología

La pronunciación del español del Paraguay ha sido descrita por Malmberg (1947) y Granda (1980, 1982). Enumeraré aquí los principales rasgos fonéticos:

1) Se conserva el fonema /ʎ/ como lateral palatal. Los paraguayos están orgullosos de conservar este rasgo, es cuestión de honor distinguirlo de la /y/ (el dígrafo “ll”). Según Amado Alonso, es una demostración de resistencia al cambio ante el alud hispánico y se usa como símbolo de pertenencia regional. Se atribuye esta pronunciación al influjo guaraní.

2) Una de las características más llamativas del español de Paraguay es la oclusión glotal que aparece entre palabras, incluso puede aparecer entre dos vocales interiores de palabra en hiato. Es tentador atribuir este fenómeno al influjo guaraní, pues la oclusión glotal se utiliza en esta lengua: se lo llama *pusó*, oclusiva glotal que interrumpe momentáneamente la emisión. No es ausencia de sonido sino fonema por derecho propio. Este mismo fenómeno ocurre en el español yucateco, que también presenta cortes glóticos ([noʔko.me] ‘no come’; [tuʔi.xa] ‘tu hija’). Su origen está en un fonema glotal maya que se pronuncia cerrando la glotis y dejando salir el aire a modo de explosión, como si fuera un golpe de tos.

3) Articulaciones prenasalizadas en posición inicial de palabra con las consonantes /b/, /d/ y /g/ (Cano, 2004). Cabe destacar que el guaraní es una lengua aglutinante que distingue 33 fonemas: 12 vocales y 21 consonantes, 5 de las cuales son nasales. Se distingue entre “palabras nasales” y “palabras orales”. Nasales: akã (cabeza), porã (bonito), kuñataĩ (señorita), hambireko (esposa).

4) Alveolarización del grupo *tr*, al que se le da una pronunciación casi africada similar a la de la región andina, a veces.

5) /rr/ suele ser una vibrante múltiple alveolar.

6) /d/ al final de sintagma suele ser articulada como [t]

7) Otro fenómeno de interferencia, según Germán de Granda, es que la obstruyente sonora /b/ suele recibir una articulación labiodental [ɸ] incluso en posición inicial de sintagma. Hipótesis sustratística: el guaraní tomó prestado del español el sonido fricativo bilabial B. Los hablantes paraguayos usan la misma labiodental ‘tenue’ —con el labio no en el filo de los incisivos superiores, sino en su cara externa— de la lengua guaraní al hablar castellano (labiodentalización: [vueno, tatnvién]).

8) /s/ final de sílaba y de palabra se aspira casi siempre. Especialmente en hablantes rurales y analfabetos de español.



defendiendo el idioma guarani

**Imagen 3.** El yopará. Cortes glóticos, articulación del dígrafo ll, nasalización, alveolarización del grupo consonántico *tr* (“otro lado”, “no estamos haciendo una pul-se-ada entre brasileños y paraguayos”, “fiestas patrias”).

<http://www.youtube.com/watch?v=R5WpZfpZBz8>

### 3.2. Características morfológicas y sintácticas

El español de Paraguay hace uso del voseo y emplea las mismas formas verbales que el español del Río de la Plata. Entre los hablantes cultos se produce uso del tú. Los paraguayos emplean el *che* casi con tanta frecuencia como los argentinos pero lo consideran parte de su propio patrimonio lingüístico. Por otra parte, las formas del voseo son aceptadas sin reserva por todas las clases sociales (no el voseo reverencial sino el voseo dialectal americano, que a diferencia del voseo reverencial, implica acercamiento y familiaridad).

Por otra parte, los paraguayos comparten con los ecuatorianos el uso del *le* y *les* como clíticos de objeto directo, tanto para referentes masculinos o femeninos.

En lo que concierne a las características sintácticas, el español culto de Paraguay apenas si difiere del habla del resto del Cono Sur. Sin embargo, cuando se estudian modelos de habla influidos

por el bilingüismo, se pueden observar esquemas sintácticos distintivos. Existe una correlación directa con el nivel educativo.

Muestra de construcciones sintácticas extra-hispánicas (Lipski, 1996):

A – Combinación de artículo indefinido más posesivo: *un mi amigo, otro mi hermano*.

B – Construcciones similares a la pasiva ser más participio: *si él fuera venido ayer*.

C – El uso de *qué tan* y *qué tanto* como cuantificadores adverbiales

D – Uso especial del *todo*: *Ya trabajé todo ya, Mañana compraré todo para tu ropa*. (*para* es usado como posesión)

E – Uso de *de* más *pronombre* en contextos que en otros dialectos españoles corresponde al dativo de interés: *se murió de mí mi perrito* (se me murió), *se perdió de mí mi chequera* (se me perdió), *la madre cuida a su hijo para que no se ahogue de ella* (no se le ahogue).

F – Omisiones de *tan*: *Mi hermano es alto como el de Juan*.

G – Los errores de concordancia gramatical son habituales.

H – Los paraguayos con más dominio del guaraní no siempre manejan las diferencias entre *tú* y *usted*, pues el guaraní posee un solo pronombre de segunda persona: *nde*. Pueden decir frases como *traiga tu poncho*.

I – Duplicación de clíticos de objeto indirecto *le* y *les*: *Les visité a mis tías, le quiero a mi hija*.

### 3.3. Características léxicas

Las palabras españolas del léxico paraguayo son las mismas que las de todo el Cono Sur, como el uso del vocativo *che*. Varias palabras guaraníes se conocen fuera del país (aparecen incorporadas en el DRAE, donde se indica origen, pero se deduce que se han incorporado al español general pues no hay marcas dialectales explícitas). Ejemplos: *ñandú*, *coatí*, *jaguar* (proveniente del guaraní *yaguar*), *piraña* o *tapioca*.

Otras palabras constituyen regionalismos, muchas veces compartidos por Paraguay, el sur de Brasil, los llanos bolivianos, noreste de Argentina y norte de Uruguay: *ñandutí* (tejido como encaje), *urubú* (buitre), *maracaná*, *yacaré*, así como numerosos casos de flora, fauna, comida, vestido y fenómenos meteorológicos.

Se documentan hispanismos integrados en crónicas de la conquista, y allí se leen palabras como *asuka, kambia, kavaju, ovecha, sapatu*, adaptaciones derivadas de la carencia de fonemas del español en lengua guaraní.

A continuación ejemplificaremos con algunos casos de transferencias léxicas del guaraní en el castellano tal como digura en algunas obras del escritor Augusto Roa Bastos (1917-2005), Premio Cervantes 1989:

A) Fragmento de la novela *Hijo de Hombre* (1960):

Si perdían esta oportunidad, no habría de seguro otra en quién sabe cuánto tiempo. Era mucho más de lo que Casiano y Natí hubieran podido esperar. Una tentación que parecía fabricada por el mismo añá. (Añá: *diablo, Satanás*).

B) Fragmento del cuento *El trueno entre las hojas* (1953):

Formaron una comisión de administración en la que se incluyó a los técnicos. Y cada uno se alineó en lo suyo; los peones en la fábrica, los plantadores en los plantíos, los hacheros en el monte, los carreros en los carros, los cuadrilleros en los caminos. Todos arrimaron el hombro y hasta las mujeres, los viejos y la mitá-í.

(...)

-¡Chake! -dicen entonces los ribereños aguzando el oído-. Va a haber tormenta.

Mitaí: *niños*. Chake: ¡Cuidado!

Señala Günter Haensch (2001) que, aunque la unidad del castellano hablado a ambos lados del Atlántico sea mayor en los niveles lingüísticos por encima del estándar (sin marcas cronológicas como los arcaísmos, ni diatópicas, diastráticas o diafásicas), en el lenguaje literario y en la prosa científica y didáctica hay un mínimo de diferencias entre el español americano y el peninsular, y también dentro del español de América. En la literatura puede haber excepciones cuando el autor quiere evocar el color local o describir un ambiente rural, proletario o hampesco, especialmente a través de los personajes que hablan. La inserción de guaranismos en la obra de Roa Bastos, creemos, está estrechamente relacionada con este efecto de verosimilitud señalado por Haensch.

### **Bibliografía**

AA.VV. (2002). *Diccionario de uso del español de América y España*. Madrid: VOX.

ALEZA, M. y ENGUITA J. M<sup>a</sup> (2002). *El español de América. Aproximación sincrónica*. Valencia: Tirant lo Blanch.

DE GRANDA, G. (1980) “Lengua y sociedad. Notas sobre el español del Paraguay”, en *Estudios Paraguayos de la Universidad Católica*, VIII, 1, pp. 9-140.

HAENSCH, G. (2001) “Español de América y español de Europa”, en *Panace@* Vol. 2, n.o 6. Diciembre 2001. 63-72.

LIPSKI, J. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra.

ZAJÍCOVÁ, L. (2009) *El bilingüismo paraguayo. Usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano*. Madrid: Vervuert Iberoamericana

**Angela Monica Recupero**

**PROSPETTIVE E LIMITI DELLA GIUSTIZIA SOCIALE DI JOHN RAWLS**

ABSTRACT. Nel recupero del meccanismo del contratto sociale per giustificare i principi di uno stato sociale democratico liberale e andare oltre l'utilitarismo e l'intuizionismo, quello di Rawls è stato opportunamente considerato uno dei più importanti contributi alla filosofia politica nel XX secolo. La concezione della giustizia di Rawls intende ridurre l'influenza della casualità delle doti naturali e della contingenza delle condizioni sociali come fattori rilevanti per acquisire vantaggi economici e politici: a tal proposito introduce il cosiddetto "principio di riparazione".

L'obiettivo prioritario di questo articolo è quello di esplicitare tale principio e al tempo stesso evidenziare come l'approccio proposto da Amartya Sen e Martha Nussbaum, partendo da tale assunto e focalizzando l'interesse sulle capacità di convertire i beni primari in acquisizioni e non sulla mera distribuzione di beni primari o risorse, riesca ad arginare in maniera più concreta l'ingiustizia derivante dalla diseguaglianza.

**Introduzione**

Questo articolo vuole illustrare il pensiero di John Rawls negli aspetti più attuali della teoria della giustizia, alla quale egli iniziò a dedicarsi negli anni settanta del XX secolo. A tal fine è opportuno tenere in considerazione anzitutto come il suo pensiero ha preso le mosse dallo sfondo teorico contemporaneo. La sua teoria non è esclusivamente rivolta alle istituzioni, sebbene sia tutta centrata sulla struttura base della società. Pur con le dovute distanze da uno studio basato sulla comparazione delle realizzazioni concrete, come è il comunitarismo di Taylor e di MacIntyre, la traccia rawlsiana va ben oltre i limiti di una rigida classificazione.<sup>1</sup> Egli sviluppa nell'arco dei suoi studi una concezione che prende l'avvio dal saggio *The Sense of Justice*, contenuto in «Moral Concepts», e culmina con le opere successive (*Liberalismo politico, Il diritto dei popoli, Una riformulazione della giustizia come equità*).<sup>2</sup> Tali opere,

---

<sup>1</sup> Si vedano Taylor, C., *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*, Harvard University Press, Cambridge 1989, trad. it. *Radici dell'io*, Feltrinelli, Milano 1993; MacIntyre, A., *After Virtue*, 3<sup>rd</sup> ed. University of Notre Dame Press, 1981, trad. it. *Dopo la virtù*, Armando Editore, Roma 2007.

<sup>2</sup> Rawls, J., *The Sense of Justice*, in «Moral Concepts», Edited by Joel Feinberg, Oxford University Press, Oxford 1969; Rawls, J., *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York 1993, trad. it. *Liberalismo politico*, Edizioni di Comunità, Milano 1994; Rawls, J., *The Law of Peoples*, Harvard University Press, Cambridge 1999 trad. it. *Il diritto dei popoli*, Edizioni di Comunità, Milano 2001; Rawls, J., *Justice as Fairness: a Restatement*,

sebbene non presentino la stessa ampiezza, radicalità e sistematicità di *Una teoria della giustizia*, risultano fondamentali per il completamento di un impianto valido, il cui fulcro rimane pur sempre l'*opus maius*.<sup>3</sup> Rawls, a prescindere dalla struttura apparentemente monolitica dell'opera che lo porta a delineare uno schema *ex ante*, permea il suo pensiero di una tensione sempre viva, finalizzata alla comprensione e alla valutazione del comportamento umano.

Dalla fine del XVIII secolo e per tutto il seguente, l'interesse principale dei teorici della giustizia aveva cambiato prospettiva, sostituendo all'interesse per il problema del buon ordine politico e del disegno delle istituzioni quello per le interazioni e relazioni di conflitto e cooperazione sociale. Si affermava così l'idea che il significato e il valore di una teoria della giustizia dipendessero dalla capacità di soddisfare i fini e le aspettative sociali. Il vero nucleo tematico non era più la giustizia *dello* Stato bensì la giustizia *nello* Stato.<sup>4</sup>

La filosofia americana ci aveva riconsegnato la dimensione morale dell'organizzazione sociale: attraverso il raggiungimento del consenso comune da parte del liberalismo politico si erano indicate con chiarezza alcune libertà fondamentali. Il marxismo, invece, ponendo al centro della riflessione teorica l'essere sociale dell'uomo, aveva trascurato i concetti di autonomia e individualismo.<sup>5</sup>

A tal proposito la giustizia sociale che illustra Rawls presenta delle connotazioni originali, in quanto confuta alcuni elementi essenziali del liberalismo e del marxismo che si erano sviluppati nel corso dell'Ottocento, sostenendo, in opposizione al marxismo, che pur non essendo possibile una società di liberi ed eguali ciò non impedisce di costituire una società giusta, e ridimensionando il principio cardine del liberalismo, quello della libertà, con il valore etico del dover essere kantiano.

La comprensione degli elementi costituzionali essenziali nella teoria rawlsiana è importante per assicurare una via percorribile per comprendere il sistema di cooperazione sociale e politica di cittadini liberi e ritenuti uguali. Rawls preliminarmente descrive una

---

Harvard University Press, Cambridge - London 2001, trad. it. *Giustizia come equità. Una riformulazione*, Feltrinelli, Milano 2002.

<sup>3</sup> Rawls, J., *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge 1971, trad. it. *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1982.

<sup>4</sup> Si veda Veca, S., *La società giusta. Argomenti per il contrattualismo*, il Saggiatore, Milano 1982.

<sup>5</sup> Marx, K., (1844) *Manoscritti economico-filosofici*, a cura di N. Bobbio, Einaudi, Torino 1983.

struttura fondamentale divisa in due parti che soddisfa appunto l'applicazione dei due principi di giustizia e successivamente passa all'esame dei doveri e degli obblighi cui essa dà luogo. Pertanto il nucleo principale della sua opera più importante, *Una teoria della giustizia*, scritta nel 1971, la cui prima versione italiana è apparsa nel 1982, si fonda sulla teoria del contratto sociale, imperniata su due principi piuttosto differenti ma compensativi: l'eguaglianza nell'assegnazione dei diritti e dei doveri fondamentali e l'accettazione dell'ineguaglianza nei casi in cui serva a compensare una situazione di netto svantaggio.<sup>6</sup> La serialità dei due principi enunciati è di natura logica, le parti li accettano entrambi contemporaneamente, al fine di garantirsi la condizione di soggetti liberi sotto l'imperio della legge, e in ultima analisi per fruire dei vantaggi della cooperazione in un contesto in cui le diseguaglianze vengono introdotte per migliorare le condizioni dei più deboli.<sup>7</sup> La concezione della giustizia di Rawls, attraverso l'attuazione dei principi di giustizia, intende cancellare o ridurre l'influenza della casualità delle doti naturali e della contingenza delle condizioni sociali come fattori rilevanti per acquisire vantaggi economici e politici.<sup>8</sup> Infatti, poiché non vi è sempre corrispondenza tra giustizia ed eguaglianza, introduce il cosiddetto "principio di riparazione" nei casi che lo richiedono:

Il principio di riparazione è il principio per cui le ineguaglianze immeritate richiedono una riparazione, e poiché le diseguaglianze di nascita e di doti naturali sono immeritate, richiedono di essere compensate in qualche modo. Perciò il principio afferma che se si vogliono trattare egualmente tutte le persone, e se si vuole assicurare a tutti un'effettiva eguaglianza di opportunità, la società deve prestare maggiore attenzione a coloro che sono nati con meno doti o in posizioni sociali meno favorevoli.<sup>9</sup>

L'obiettivo specifico di questo articolo è pertanto quello di esplicitare tale principio, per mezzo del quale Rawls intende eliminare la diseguaglianza e al tempo stesso evidenziare come l'approccio proposto da Amartya Sen e Martha Nussbaum, partendo da tale assunto e focalizzando l'interesse sulle capacità di convertire i beni primari in acquisizioni e non sulla

---

<sup>6</sup> Rawls, J., *Una teoria della giustizia*, op. cit.

<sup>7</sup> Rawls, J., *Liberalismo politico*, op. cit., p. 247.

<sup>8</sup> Rawls, J., *Una teoria della giustizia*, op. cit., pp. 97-99.

<sup>9</sup> Ivi, p. 97.

mera distribuzione di beni primari o risorse, riesca ad arginare in maniera più concreta l'ingiustizia derivante dalla diseguaglianza.<sup>10</sup>

### La praticabilità del principio di riparazione nelle società socialdemocratiche

Anzitutto è opportuno sottolineare che la libertà non è per Rawls una categoria metafisica ma culturale, dunque non innata nell'individuo. Da qui deriva che la teoria trova un valido riscontro nelle società in cui le risorse sono equamente distribuite e fruite mediamente a livelli ottimali, per cui il primo principio di giustizia è applicabile soltanto nel contesto delle società democratiche occidentali.<sup>11</sup> Rawls cerca di colmare questo vuoto ricorrendo al cosiddetto "consenso per intersezione" (*overlapping consensus*). Ciò determina un mutamento del quadro concettuale classico della teoria dello stato, in quanto tale consenso non si basa più su una razionalità decontestualizzata ma sulla realtà contingente. Questa accentuazione del radicamento storico dei principi attenua l'aspetto astratto della teoria.<sup>12</sup>

L'opera di Rawls così riabilita procedure necessarie allo sviluppo della teoria dei diritti sostenendo un pluralismo ragionevole basato sulla giustizia sostanziale.<sup>13</sup> In essa la manifesta eterogeneità dei punti di vista rappresenta il risultato dei poteri molteplici della ragione umana nell'ambito di istituzioni permanentemente libere. Rawls precisa che:

la varietà delle dottrine comprensive ragionevoli (religiose, filosofiche e morali) presenti nelle società democratiche moderne non è un puro e semplice dato storico che possa venir meno in breve tempo, ma un aspetto permanente della cultura pubblica della democrazia. Nelle condizioni politiche e sociali garantite dai diritti e dalle libertà fondamentali di istituzioni

---

<sup>10</sup> Si vedano in particolare Sen, A., *The Idea of Justice*, Penguins Books, London 2009, trad. it. *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010; Nussbaum, M. C., *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*, Harvard University Press, Cambridge- London 2006, trad. it. *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, il Mulino, Bologna 2007.

<sup>11</sup> Sangalli, S. (a cura di) *Sinderesi: fondamenti di etica pubblica*, Gregorian&Biblical BookShop, Roma 2012, pp.11-13.

<sup>12</sup> Gomasasca, P. *I confini dell'altro. Etica dello spazio multiculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 90-91.

<sup>13</sup> Per Perelman la giustizia sostanziale vera e concreta è il nome prestigioso del bene che abbiamo in mente. Così come si legge in Patriarca, M., *John Rawls: che cosa merita l'uomo. Le ragioni dell'equità*, Armando editore, Roma 1985, p. 38.

libere dovrà nascere e persistere, ammesso che non esista ancora, un'ampia varietà di dottrine comprensive contrapposte, inconciliabili e – quel che più conta – ragionevoli.<sup>14</sup>

Da questo assunto Sen e Nussbaum proseguono verso esiti più congeniali a una teoria più attuabile. Sen attacca l'idea della razionalità, qualora coincida con la massimizzazione dell'interesse personale, poiché l'ideale più ampio al quale aspira è quello della “fioritura umana” (o *eudaimonia*). Tale concetto, com'è noto, risale ad Aristotele, ma è stato recentemente valorizzato dalla Nussbaum che insiste sull'aspetto pluralista recondito del pensiero di Aristotele.<sup>15</sup> Nussbaum, in assonanza con Sen, non limita il suo metodo alla tradizione occidentale della filosofia politica e invita le istituzioni al superamento delle barriere culturali, di razza, di genere e di qualsivoglia specie, con il fine ultimo della promozione delle realizzazione di tutti gli individui.<sup>16</sup> Il “fiorire” delle capacità di cui essi parlano è inteso come un processo di espansione delle libertà reali in funzione di piani di vita, per cui l'identità sociale si configura non come fatto storico dato, ma come l'esito di un processo di scelta libera.<sup>17</sup>

### **La dimensione ‘trascendentale’ e i limiti dell’‘universalizzazione’ del principio di riparazione**

Nell'affrontare il problema del metodo rawlsiano, Sen individua il limite in quello che egli definisce “istituzionalismo trascendentale” e, partendo dal presupposto che sia difficile proporre una teoria ideale che possa essere funzionale alla realizzazione concreta delle aspettative, ritiene l'intero impianto rawlsiano debole.<sup>18</sup> Sen contesta a Rawls di non prendere in considerazione le circostanze in cui le diverse capacità sono in grado di appropriarsi in maniera diversa dei beni primari e di convertirli in capacità di realizzare i progetti individuali. Infatti ritiene che, sebbene nella visione rawlsiana i beni primari vengano considerati mezzi e

---

<sup>14</sup> Rawls, J., *Liberalismo politico*, op. cit., pp. 47-48.

<sup>15</sup> Nussbaum, M., *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, (1986) Cambridge University Press, Cambridge 2001, trad. it *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, a cura di G. Zanetti, il Mulino, Bologna 2004.

<sup>16</sup> Possenti, V., *Il nuovo principio persona*, Armando Editore, Roma 2013, pp. 328-331.

<sup>17</sup> Vigna, C., (a cura di) *Libertà, giustizia e bene in una società plurale*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 94-96.

<sup>18</sup> Sen, A., *L'idea di giustizia*, op. cit., p. 72ss.

non fini, non si realizza l'emancipazione dalla tradizionale impostazione, tipica delle analisi economiche e sociali, che enfatizza il ruolo dei problemi distributivi. Ciò rappresenterebbe un ostacolo all'efficacia del principio di riparazione in quanto, in realtà, l'interesse di Rawls è rivolto alle diseguaglianze sociali sulle quali poter intervenire esclusivamente *ex ante*. Il ricorso alla cooperazione, alla garanzia istituzionale è un percorso che vorrebbe giungere alla centralità dell'individuo con le sue potenzialità morali e reali, ma rimane soltanto teorico.

Una questione centrale da affrontare, suggerisce Sen, è quella del criterio per valutare la povertà come incapacità di appropriarsi dei beni primari, in quanto il rapporto tra risorse e povertà è variabile e dipende dalle caratteristiche degli individui e dell'ambiente in cui vivono, influenzando sulle effettive opportunità dei soggetti di usufruire dei mezzi disponibili. Inoltre condizioni ostative quali l'età avanzata, la disabilità o la malattia riducono concretamente la possibilità di accesso ai medesimi beni e si tratta di condizioni che possono sopraggiungere *a posteriori*.<sup>19</sup>

Invece la critica di Martha Nussbaum si indirizza all'impostazione contrattualistica di Rawls, la quale poggia, a suo avviso, su asimmetrie di fondo che contraddicono quella razionalità che il modello del contratto dovrebbe presumere, perché di fatto esistono delle situazioni per le quali le parti contraenti non sono né libere né uguali, condizione che inficia ancora una volta l'effettiva utilità del principio di riparazione.<sup>20</sup> Ciò che anzitutto la filosofa mette in discussione è il processo attraverso il quale Rawls prepara la costruzione del *framework*, cioè di quella struttura di base che dovrebbe garantire l'applicazione dei principi nel rispetto delle parti senza stravolgere tuttavia i principi del liberalismo. Si tratta, per lei, di ridurre la distanza fra i principi costitutivi della filosofia e la realtà.

In realtà Rawls, ponendo l'accento sul vincolo morale e razionale, delinea una situazione assai complessa in quanto la razionalità della scelta non dipende da quanto una persona sa, ma soltanto da come ragiona in base alla informazione disponibile e a tal proposito è opportuno sottolineare che la disposizione alla cooperazione, per lui, rappresenta un argine alla conflittualità sociale e che ogni trattativa è soggetta alla verifica della razionalità individuale.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Ivi, pp. 262-265.

<sup>20</sup> Si veda Nussbaum, M. C., *Le nuove frontiere* ....., op. cit.

<sup>21</sup> Maimone, V., *La società incerta – Liberalismo, individui e istituzioni nell'era del pluralismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002, p. 70.

A questo punto introduce il concetto di ragionevolezza, che permette alla razionalità di esplicitarsi e che viene spiegato da lui in questi termini:

Quella di ragionevolezza o accettabilità intrinseca è un'idea difficile. Il suo significato è che un giudizio o una convinzione ci appare ragionevole o accettabile senza che l'abbiamo derivato da (o basato su) altri giudizi. Naturalmente può benissimo accadere che una convinzione ci appaia ragionevole a causa di altre credenze e convinzioni che già abbiamo, ma senza che inizialmente ci rendiamo conto di questo legame e che, dopo averci adeguatamente riflettuto, arriviamo ugualmente a concludere che quella convinzione possiede una certa ragionevolezza, o accettabilità, tutta sua.<sup>22</sup>

Qui Rawls rivendica la necessità di avere dei principi a partire dai quali si possa avere la certezza di agire imparzialmente e moralmente ed essi risiedono in noi e nella nostra esperienza. Partendo da queste premesse possiamo ritenere le critiche di Sen e della Nussbaum non come una negazione dei principi teorici di Rawls, ma come un'integrazione che mutua i contenuti da un'osservazione più completa e profonda della vita reale.

### **Come integrare il concetto di giustizia sociale di Rawls attraverso il concetto di capacità**

I concetti introdotti da Sen e dalla Nussbaum indubbiamente affondano le radici nella complessa struttura architettata dal filosofo americano, tuttavia l'aspetto inevitabilmente pratico della questione investe l'importante nozione di capacità minima di convertire i beni primari in acquisizioni. Il punto cruciale è che ciò che conta, per Sen, come già sottolineato, non è la "giustizia distributiva", principio etico-politico fondamentale che Rawls sviluppa a partire dalla teoria politica di Aristotele, ma la possibilità dell'uso dei beni da parte delle persone che devono avervi equo accesso.<sup>23</sup>

Quando Rawls propone la sua teoria si avvale di due artifici teorici specifici, il "velo di ignoranza" e la "posizione originaria", tipici della tradizione contrattualistica: l'equità dell'accordo viene garantita perché si assume che le parti non conoscano la loro effettiva posizione nella società, ma che si pongano idealmente e in maniera fittizia in una posizione originaria che "ignora" le potenzialità e aspettative di ognuno, in maniera tale da non poter favorire la propria posizione. Egli immagina una sequenza definita con diversi stadi intermedi, tale da fornire lo schema alla struttura fondamentale. Le parti, dopo aver adottato i principi di giustizia nella posizione originaria, passano a un'assemblea costituente (*constitutional*

---

<sup>22</sup> Rawls, J., *Giustizia come equità...*, op. cit., p. 30.

<sup>23</sup> Si veda, per un approfondimento del concetto di giustizia distributiva, Aristotele, *Etica Nicomachea*, V, 3, 113 a10 -113 b9, a cura di C. Mazzarelli, Rusconi, Milano 1979.

*convention*). Si tratta di un modello costituito che esprime, nelle sue origini americane, quella particolare ideologia politica derivata da alcune dottrine di John Locke, relativa alla legittimità del potere politico.<sup>24</sup>

Per Sen i correttivi inseriti dopo la fase costituzionale, per soddisfare i bisogni speciali attraverso il principio di differenza o di riparazione, giungono tardivi poiché andrebbero inseriti nella fase dell'organizzazione statale.

Dal punto di vista di Sen occorre trasferire l'interesse dei beni primari di Rawls a ciò che i beni primari possono dare alle aspettative degli esseri umani: una prospettiva che pone l'accento non solo sulle capacità fondamentali, ma anche sulla differente presenza di esse in ognuno di cui tenere necessariamente conto.<sup>25</sup>

Una sua ulteriore considerazione importante riguarda le diverse condizioni di vita in relazione alle coordinate geopolitiche: l'ubicazione geografica dei contraenti, che Rawls non prende in considerazione nello stato del velo di ignoranza, influisce sul problema delle differenze interpersonali lasciando indeterminata la questione dell'equa condizione di convergere i beni primari in effettive possibilità di vita.<sup>26</sup>

L'esclusione del vissuto esperienziale dalla teoria rawlsiana conduce a una costruzione aleatoria che deve essere migliorata ancorandola alla realtà del tessuto sociale per capire quanto sia verosimile la libertà effettiva di scelta delle parti.<sup>27</sup>

Per tali considerazioni Sen rivolge la sua attenzione alle situazioni di partenza più che ai risultati e al dovere delle istituzioni di diffondere strumenti utili alla realizzazione di tale scopo. Si tratta di garantire diritti all'accesso dei beni, che non possono rimanere allo stato di "diritti" (*entitlements*), ma devono trasformarsi in "dotazioni" (*endowments*). Tali dotazioni devono rendere possibile l'uso dei beni e allo stesso tempo dar luogo all'importante estensione dal "bene primario" (*primary good*) al "bene di accesso" (*enabling good*), includendo l'istruzione gratuita, la libertà di pensiero, il servizio sanitario gratuito o semigratuito per chi

---

<sup>24</sup> Locke, J., *Second Treatise of Government or Two Treatises of Government Book II* (1690), trad. it. *Secondo trattato sul governo. Saggio concernente la vera origine, l'estensione e il fine del governo civile*, Bur, Milano 2001.

<sup>25</sup> Sen, A., *Eguaglianza, di che cosa ?* in *L'idea di eguaglianza*, a cura di Ian Carter, Feltrinelli, Milano 2001, pp. 71-90.

<sup>26</sup> Casazza, F. *Sviluppo e libertà in Amartya Sen: provocazioni per la teologia morale*, Gregorian Biblical BookShop, Roma 2007, pp. 44-47.

<sup>27</sup> Pomarici, U. (a cura di) *Atlante di filosofia del diritto: selezione di voci di AA. VV.*, Giappichelli Editore, Torino 2013, p. 307.

non abbia adeguate risorse, sussidi e simili.<sup>28</sup> Si fa dunque riferimento a sistemi di beni di “funzionamento”, implicando un egualitarismo non di risorse (su cui, oltre a Rawls punta con più decisione Ronald Dworkin), ma di capacità di accesso alle stesse.<sup>29</sup>

A questo punto, suo malgrado, Sen deve ricorrere ad una categoria molto affine a quella utilizzata da Rawls per oggettivare le scelte istituzionali.

Quest'ultimo parlava di “ragione pubblica”, secondo la quale il concetto di bene giuridico non rappresenta il *prius* ma il *posterius*, chiarito quali sono i principi su ciò che è legittimo tutelare. Allo stesso modo Sen parla di *public reasoning*, pur considerando in questo caso il limite di applicabilità della stesso in paesi non democratici.<sup>30</sup>

Tuttavia non è prioritario che si pervenga ad un unico sistema di principi, in quanto la giustizia non può essere indifferente alla vita che ciascun uomo è effettivamente in grado di vivere, ma deve scaturire da un accordo fondato su una riflessione pubblica e sul valore di scelte alternative effettivamente realizzabili.<sup>31</sup>

Il passo ulteriore compiuto dalla Nussbaum consiste nella valutazione delle capacità combinate, la sintesi tra quelle interne e l'ambiente favorevole all'esplicitazione di esse, e nella necessità di adottare una lista in cui siano contenute.<sup>32</sup> Pertanto, pur riprendendo e sviluppando il metodo dell'approccio introdotto da Sen, intende lo stesso in modo diverso.

Sen vede un limite nella lista delle capacità stilata dalla filosofa: è sufficiente un processo di deliberazione democratica per selezionarle di volta in volta, senza dover ricorrere ad aprioristici schemi di riferimento, ostativi all'inclusione di altre non previste dalla lista stessa. In questo senso egli indirizza il costituzionalismo democratico di Rawls verso una

---

<sup>28</sup> Sen, A., *Development as Freedom*, Knopf Doubleday Publishing Group, New York 1999, trad. it. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2014. Si vedano anche: Carletti, C., (a cura di) *Il contributo delle istituzioni e della società civile italiana per la protezione e promozione dei diritti umani. Risultati e nuove sfide del sistema multilaterale*, Giappichelli Editore, Torino 2012, pp. 23-25; Fazioli, R., *Economia delle public utilities*, libreria universitaria, Padova 2010, pp. 28-30; Vingelli, G. *Un'estranea fra noi. Bilanci di genere, movimento femminista e innovazione istituzionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005, pp. 33-35.

<sup>29</sup> Dworkin, R., *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*, Harvard University Press, Cambridge – London 2000, trad. it. *Virtù sovrana. Teoria dell'eguaglianza*, Feltrinelli, Milano 2002.

<sup>30</sup> Giovanda, B. *Oltre l'homo oeconomicus: lineamenti di etica economica*, Orthotes Editrice, Napoli 2012, pp. 53-58.

<sup>31</sup> Sangalli, S. (a cura di) *Sinderesi: fondamenti di etica pubblica*, Gregorian&Biblical BookShop, Roma 2012, pp. 11-13.

<sup>32</sup> Si veda anche, per un approfondimento della posizione per cui la salute è preconditione per essere realmente liberi, Lelli, F. *Medicine non convenzionali: problemi etici ed epistemologici*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 86-87.

svolta pragmatica, enfatizzando l'esigenza di trovare risposte non assolute, ma storicizzate all'interno del mondo reale.<sup>33</sup>

Nussbaum, invece, creando una lista di capacità di base, utilizza un'impostazione filosofica per la soluzione del problema, offrendo una base teorica di riferimento che manca alla soluzione politica di Sen.<sup>34</sup> L'assetto ideato è molto interessante dal punto di vista della filosofia morale: la ragione pratica si configura come la più importante delle capacità combinate perché tutela la libertà di coscienza e di conseguenza l'autonomia dell'essere umano, la quale risulta, come già sottolineato, dall'interazione delle capacità interne con l'ambiente e non semplicemente dalla loro somma algebrica.<sup>35</sup> L'applicazione di concetti algebrici alla morale, come è noto, aveva trovato il fondamento nel ragionamento utilitarista che pone come fine ultimo la massimizzazione della felicità.<sup>36</sup>

Per la filosofa, invece, la possibilità dell'esercizio delle proprie capacità, interagendo con l'ambiente, rappresenta allo stesso tempo esito e condizione favorevole alla realizzazione di quelle combinate, ivi compresa la ragione pratica.<sup>37</sup>

Da questo punto di vista si possono individuare alcune sue convergenze di metodo con Rawls, poiché la creazione di una lista può significare l'antecedenza logica della libertà individuale nella contingenza sociale.

Tuttavia Rawls si impiglia nella trama del discorso subordinando la noumenicità assiologica dell'io alla procedura.<sup>38</sup> Infatti, sebbene l'*io noumenico* sia anteriore e indipendente rispetto ai suoi fini, che quindi lo specificano ma non lo costituiscono, può scegliere qualsiasi insieme coerente di principi e agire in base ad essi, quali che essi siano e ciò è sufficiente per esprimere la scelta di un individuo in quanto scelta di un essere razionale libero e eguale.

L'intuizione iniziale su cui si fonda, invece, l'approccio della Nussbaum vaglia la giustezza dell'esito solo in relazione alla possibilità di consentire una "vita buona" e, sebbene

---

<sup>33</sup> Avveduto, S. *La cultura relativista: breviario di zetetica alla ricerca di una verità irraggiungibile*, Armando Editore, Roma 2010, p. 30.

<sup>34</sup> Claassen, R., *Making Capability Lists: Philosophy versus Democracy*, "Political Studies", 59, 2011, pp. 491–508.

<sup>35</sup> Kant, I., *La critica della ragione pratica*, Editori Laterza, Bari 1959, pp. 174-175.

<sup>36</sup> Sidgwick, H., *The Methods of Ethics* (1981), Cambridge University Press, New York 2012.

<sup>37</sup> Cottino, P. *Competenze possibili. Sfera pubblica e potenziali sociali nella città*, Jaca Book, Milano 2009, pp. 27–28.

<sup>38</sup> Vigna, C. (a cura di) *Libertà, giustizia e bene in una società plurale*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 94-96.

sia certamente più difficile individuare un esito corretto seguendo tale procedura, non si può non ammettere che essa conduca a esiti più attuabili.<sup>39</sup>

La buona deliberazione, a cui si riferisce in *La fragilità del bene*, deve essere scevra da pregiudizi che impediscono la realizzazione dei piani individuali e tiene conto di più possibilità, obiettivo verso cui la filosofia deve tendere: il senso della vita, come il concetto di vita buona, cambia da persona a persona, e il rispetto di tutte le forme di umanità rappresenta la prima garanzia di promozione di una vita, che possa essere per tutti, degna di essere vissuta.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup>Bongiovanni, G. (a cura di) *Oggettività e morale: la riflessione etica del Novecento*, Paravia Bruno Mondadori, Milano 2007, pp.202-203.

<sup>40</sup> Nussbaum, M. C., *La fragilità del bene...*op. cit., p. 555; si veda anche Nussbaum, M. C., *Cultivating Humanity: a Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge 1997, trad. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2006.

## References

- Alvarez, A., *The Cross-cultural Importance of Satisfying Vital Needs*, “Bioethics”, 23, N°9, 2009, pp. 486–496.
- Anderson, P., *Spectrum. Da destra a sinistra nel mondo delle idee*, trad. it. di G. Gallo, Baldini Castoldi Dalai, Trebaseleghe (PD) 1994.
- Avveduto, S., *La cultura relativista: breviario di zetetica alla ricerca di una verità irraggiungibile*, Armando Editore, Roma 2010.
- Bérubé, M., *Equality, Freedom, and/or Justice for All: a Response to Martha Nussbaum*, “Methaphilosophy”, 40, Nos. 3–4, July 2009, pp. 352-365.
- Bickenbach, J., *Reconciling the Capability Approach and the ICF*, “ALTER - European Journal of Disability Research”, 8, 2014, pp. 10–23.
- Bongiovanni, G., (a cura di) *Oggettività e morale: la riflessione etica del Novecento*, Paravia Bruno Mondadori, Milano 2007.
- Casazza, F., *Sviluppo e libertà in Amartya Sen: provocazioni per la teologia morale*, Gregorian Biblical BookShop, Roma 2007.
- Claassen, R., *Making Capability Lists: Philosophy versus Democracy*, “Political Studies”, 59, 2011, pp. 491–508.
- Cottino, P., *Competenze possibili. Sfera pubblica e potenziali sociali nella città*, Jaca Book, Milano 2009.
- Croce, B., *Libertà e Giustizia*, in *Discorsi di varia filosofia*, Laterza, Bari 1945.
- Dworkin, R., *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*, Harvard University Press, Cambridge – London 2000, trad. it. Giovanna Bettini, *Virtù sovrana. Teoria dell’eguaglianza*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Fagiani, F., *Etica e teorie dei diritti in Teorie etiche contemporanee*, a cura di C. A. Viano, Bollati Boringhieri, Torino 1990.
- Gomasasca, P., *I confini dell’altro. Etica dello spazio multiculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- Hinchliffe, G., *Truth and the Capability of Learning*, “Journal of Philosophy of Education”, 41, N° 2, 2007, pp. 221-232.
- Kant, I., *La critica della ragione pratica*, Editori Laterza, Bari 1959.
- Lelli, F. *Medicine non convenzionali: problemi etici ed epistemologici*, Franco Angeli, Milano 2007.

«Illuminazioni» (ISSN: 2037-609X), n. 30, ottobre-dicembre 2014

Locke, J., *Second Treatise of Government or Two Treatises of Government Book II* (1690), *Secondo trattato sul governo. Saggio concernente la vera origine, l'estensione e il fine del governo civile*, trad. it. Anna Gialluca, Bur, Milano 2001.

MacIntyre, A., *After Virtue*, 3rd ed. University of Notre Dame Press, 1981, trad. it. *Dopo la virtù*, Armando Editore, Roma 2007.

Maimone, V., *La società incerta – Liberalismo, individui e istituzioni nell'era del pluralismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002.

Marx, K., (1844) *Manoscritti economico-filosofici*, a cura di N. Bobbio, Einaudi, Torino 1983.

Mooney, G., *Communitarian Claims and Community Capabilities: Furthering Priority Setting?*, "Social Science & Medicine", 60, 2005, pp. 247–255.

Nozick, R., *Anarchy, State and Utopia*, Basic Books, 1974, trad. it. *Anarchia, Stato e Utopia – I fondamenti filosofici dello «Stato minimo»*, Le Monnier, Firenze 1981.

Nussbaum, M. C., *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*, Harvard University Press, Cambridge - London 2006, trad. it. *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, il Mulino, Bologna 2007;

- *Cultivating Humanity: a Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge 1997, trad. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2006.

-*The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, (1986) Cambridge University Press, Cambridge 2001, trad. it. *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, a cura di G. Zanetti, il Mulino, Bologna 2004.

Patriarca, M., *John Rawls: che cosa merita l'uomo. Le ragioni dell' equità*, Armando editore, Roma 1985.

Pomarici, U., (a cura di) *Atlante di filosofia del diritto: selezione di voci di AA. VV.*, Giappichelli Editore, Torino 2013.

Rawls, J., *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge 1971, trad. it. *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1982;

-*The Sense of Justice*, in «Moral Concepts», Edited by Joel Feinberg, Oxford University Press, Oxford 1969;

-*Political Liberalism*, Columbia University Press, New York 1993, trad. it. *Liberalismo politico*, Edizioni di Comunità, Milano 1994;

- *The Law of Peoples*, Harvard University Press, Cambridge, 1999 trad. it. *Il diritto dei Popoli*, Edizioni di Comunità, Milano 2001;

-*Justice as Fairness: a Restatement*, Harvard University Press, Cambridge-London 2001, trad. it. *Giustizia come equità. Una Riformulazione*, Feltrinelli, Milano 2002;

«Illuminazioni» (ISSN: 2037-609X), n. 30, ottobre-dicembre 2014

- *Lectures on the History of Moral Philosophy*, Harvard College 2000 trad. it. *Lezioni di storia della filosofia morale*, Feltrinelli, Milano 2004.

Sen, A., *Eguaglianza, di che cosa?* in *L'idea di eguaglianza*, a cura di Ian Carter, Feltrinelli, Milano 2001;

-*The Idea of Justice*, Penguins Books, London 2009, trad. it. *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010;

- *Development as Freedom*, Knopf Doubleday Publishing Group, New York 1999, trad. it. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2014.

Sidgwick, H., *The Methods of Ethics* (1981), Cambridge University Press, New York 2012.

Taylor, C., *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*, Harvard University Press, Cambridge 1989, trad. it. *Radici dell'io*, Feltrinelli, Milano 1993.

Terzi, L., *Capability and Educational Equality: the Just Distribution of Resources to Students with Disabilities and Special Educational Needs*, "Journal of Philosophy of Education", 41, No. 4, 2007, pp. 757-773.

Unterhalter, E., *Global Inequality, Capabilities, Social Justice: the Millennium Development Goal for Gender Equality in Education*, "International Journal of Educational Development" 25, 2005, pp. 111-122.

Veca, S., *La società giusta. Argomenti per il contrattualismo*, il Saggiatore, Milano 1982.

Vigna, C. (a cura di) *Libertà, giustizia e bene in una società plurale*, VitaePensiero, Milano 2003

**Maria Rosaria Giofrè**

**NOTE IN MARGINE A DUE TRADUZIONI  
DA BRIGITTE SERGENT-AVENAS**

Un fruit est nourriture, mais il ne paraît que délice”

(Paul Valéry)

Il mio primo incontro con le *pièces* di Brigitte Sergent-Avenas è avvenuto grazie alla professoressa Maria Gabriella Adamo che, dopo aver conosciuto l’autrice e letto alcuni testi della sua produzione teatrale, mi ha espresso il desiderio di vederli pubblicati in Italia e l’intenzione di affidarne a me la traduzione.

Nata a Parigi, Brigitte Sergent-Avenas è stata professoressa di Lettere in Francia e soprattutto nelle periferie di Parigi. Ha partecipato come documentalista e scrittrice alle mostre *Architectures fantastiques* e *Eléphantillages* per il *Musée en herbe*<sup>1</sup>. Come autrice, ha al suo attivo una serie di riconoscimenti, alcune pubblicazioni e un importante allestimento teatrale, oltre a uno studio universitario a lei dedicato.

*Look En Stock*, un suo testo teatrale in tre atti è stato infatti rappresentato nel 1997 al *Théâtre Les Déchargeurs*, un piccolo teatro nel cuore di Parigi, fondato dall’attore e regista Vicky Messica. Fu proprio lui a mettere in scena, con la sua compagnia, il testo di

---

<sup>1</sup> Si tratta di un museo parigino che, dal 1974, allestisce mostre, che sono percorsi-gioco su temi artistici, scientifici o sociali, concepiti in special modo per i bambini.

Sergent-Avenas, che rimase in cartellone per un mese<sup>2</sup>. Lo stesso testo teatrale è stato inoltre oggetto di analisi da parte della linguista e semiologa Sylvianne Rémi-Giraud, professore di linguistica francese dell'*Université-Lumière Lyon-2*.

Ma veniamo ai due brevi testi che ho tradotto. Il primo, *Guichet 38* ha vinto, nel 2005, il concorso di scrittura teatrale, radiofonica e cinematografica *Écrire au 38*, indetto dall'associazione ANETH (Aux nouvelles écritures théâtrales) in collaborazione con l'ANRAT (Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale), la CEEA (Conservatoire Européen d'écriture Audiovisuelle) e la SGDL (Société des Gens De Lettres) e pubblicato dalla SGDL<sup>3</sup>, nella cui sede parigina è stato anche rappresentato<sup>4</sup>. Tema del concorso di quell'anno: *Dérapiage*. Il testo è infatti una messa in scena delicata e grottesca di un episodio di *dérapiage*, il crollo psicologico di un uomo causato da un abbandono.

Il secondo, *Petite Mère Australe*, ha vinto, nel 2008 il premio *Printemps de la Cuisine*, è stato oggetto di una lettura pubblica all'*École de théâtre La Cuisine*<sup>5</sup>, organizzatrice del premio, ed è stato poi pubblicato dalla casa editrice Alna<sup>6</sup>. Tema del concorso: "Devenir maire? mère? ou mer". Si tratta di un dialogo poetico tra due ragazzini, che giocano con le parole e le identità, mescolando mari e madri, sirene e capitani, coriandoli e baci, trasmettendosi, con leggerezza, sentimenti, emozioni e desideri.

---

<sup>2</sup> Era nelle intenzioni dell'attore un nuovo allestimento dell'opera, ma scomparve nel 1998. Scrive di lui l'autrice: "Poétique, pittoresque, étonnant Vicky Messica et ses comédiens si attachants".

<sup>3</sup> Brigitte Avenas, *Guichet 38*, in *Ecrire au 38*, Paris, SGDL, 2005, pp.37-40. L'autrice ha usato per questo concorso solo il cognome Avenas.

<sup>4</sup> 38 perché l'indirizzo della SGDL a Parigi è 38, rue du Fg Saint-Jacques.

<sup>5</sup> 36 rue Poliveau, Paris 5<sup>e</sup>.

Si tratta di due brevi testi caratterizzati da una particolare levità, la cui traduzione ha richiesto un lavoro attento a tutti gli aspetti, da quello lessicale a quello morfosintattico, da quello visivo a quello sonoro. Nelle prossime pagine, evidenzieremo gli elementi delle due traduzioni che ci sembrano di maggiore interesse. Premettiamo che utilizzeremo, per indicare il testo originale e il testo tradotto, le sigle TD e TA, rispettivamente *texte de départ* e *texte d'arrivée*, sigle mutate dalle teorie di René Ladmiral<sup>7</sup>. Per l'analisi contrastiva, abbiamo scelto inoltre di seguire in particolare le linee metodologiche delineate dal ben noto studio Scavée e Intraivaia<sup>8</sup> e più recentemente da Josiane Podeur<sup>9</sup>.

### 1. *Guichet 38*.

Sin dal titolo, *Guichet 38* mi ha fatto subito pensare a Giraudoux e al suo *Amphitryon 38*. Non essendo infatti tale numero simbolicamente connotato, ho pensato a un *clin d'oeil* dell'autrice alla *pièce* del grande scrittore francese, anche perché vi ho trovato all'interno altre corrispondenze: le tematiche del tradimento, della fedeltà e dello scambio di persona e il tono di delicata comicità e tenera leggerezza che caratterizza il testo. Ma ho subito scoperto, attraverso uno scambio epistolare con Brigitte Sergent-Avenas, che il numero del titolo era sì un *clin d'oeil*, ma alla giuria del Premio, la cui sede era ubicata al numero 38 di una strada di Parigi. L'autrice mi ha anche sottolineato la

---

<sup>6</sup> Brigitte Sergent-Avenas, *Petite mère australe*, Paris, Alna, 2008.

<sup>7</sup> René Ladmiral, *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris, Payot, 1979.

<sup>8</sup> Pierre Scavée, Pietro Intraivaia, *Traité de stylistique comparée. Analyse comparative de l'italien et du français*, Bruxelles, Didier, 1979.

<sup>9</sup> Josiane Podeur, *La pratica della traduzione. Dal francese in italiano e dall'italiano in francese*, Napoli, Liguori Editore, 1993; *Jeux de traduction. Giochi di traduzione*, Napoli, Liguori, 2009.

sua curiosità per questo legame intertestuale che avevo trovato, al quale lei non aveva proprio pensato. Di questo legame il testo di Sergent-Avenas ha continuato a risuonare, e in particolare di quella leggerezza e *fantaisie* che, pur nella drammaticità degli argomenti trattati, era cifra essenziale di Giraudoux e che, a mio avviso, anche la scrittrice parigina possiede.

*Guichet 38* è un vorticoso “dare i numeri”, se così possiamo dire, con un’espressione solo italiana che non ha un equivalente in francese. Perché il protagonista, in fila allo sportello 38, si accorge in ritardo di dover prendere un biglietto e, mentre la fila scorre, trova il modo di connotare simbolicamente ogni numero che sente chiamare, legandolo alla donna che ama ancora, malgrado il tradimento subito e la conseguente separazione da lei. E nel frattempo *il dérange*: comincia infatti a spazientirsi e arriva fino ad aggredire una delle persone in fila con lui, nella quale crede di intravedere proprio il rivale in amore.

Si tratta di un tema impegnativo, espresso però con grande levità. Una leggerezza che discende certamente anche da una particolare disposizione tipografica, ricca di *a capo* anche all’interno della stessa battuta, di spazi tra le iniziali che indicano i personaggi e le loro battute, tra queste e le didascalie. Il testo sembra così utilizzare un’immagine da versificazione.

Ecco perché il primo elemento che mi è sembrato giusto e importante rispettare, nel passaggio dal TD al TA, è stata proprio la disposizione di parole e spazi sulla pagina. Il testo tradotto presenta infatti la stessa configurazione del testo originale.

Dal punto di vista lessicale, il testo non presentava particolari difficoltà traduttive. Si è scelto di tradurre G, P1 e P2 con I, C1 e C2 perché *guichetier* è stato tradotto con

l'iperonimo *impiegato* e *postulant* con il termine *candidato*, normalmente in uso nella lingua italiana per chiunque si presenti per un posto di lavoro.

Dal punto di vista morfosintattico, evidenziamo la presenza di quelle che Josiane Podeur chiama trasposizioni<sup>10</sup>: *sur le ton de la confidence - in tono confidenziale, J'hallucine ! - Ho le allucinazioni*. La prima è una trasposizione nome-aggettivo ed è indicativa della tendenza dell'italiano ad un uso ricorrente dell'aggettivo, a fronte di una tendenza francese alla nominalizzazione. La seconda invece è una trasposizione verbo-nome, in verità piuttosto rara nel passaggio dal francese, che in genere preferisce il nome, all'italiano, che usa maggiormente il verbo. Ma in questo caso, si può considerare forse una trasposizione locale in quanto si passa da un verbo a un verbo copula accompagnato da un sostantivo, passaggio obbligato in quanto il verbo *allucinare* non è comunemente usato nell'italiano parlato.

La traduzione presenta inoltre parecchie modulazioni<sup>11</sup>: *Qui se trouve libre à ce moment là - Dove al momento non c'è nessuno in fila; Je viens de la part de - Mi manda; Je venais de la part de ... - Mi mandava...; e soprattutto i passaggi dalla forma impersonale francese alla costruzione personale italiana: Il faut attendre... son tour - Tutti devono attendere... il proprio turno; Il faut attendre votre tour - Deve attendere il suo turno; On vous appellera - La chiamiamo noi; Il faut prendre un ticket ? - Devo prendere un biglietto?; Il faut maintenant que tu prennes mon tour ! - Ora prendi pure il mio posto!* È importante a mio avviso sottolineare questi passaggi, perché partecipano di una tendenza, evidenziata da Scavée e Intravaia, secondo la quale “tout dialogue italien se

---

<sup>10</sup> “La trasposizione è il procedimento traduttivo che consiste nel sostituire una parte del discorso, o una categoria grammaticale, con un'altra”. Cfr. J. Podeur, *La pratica della traduzione*, cit., pp. 33-69.

<sup>11</sup> “La modulazione riguarda le categorie del pensiero”. Cfr. *Ibidem*, pp. 71-110.

fonde sur le besoin d'établir une relation d'empathie", su una tendenza all' "immédiateté d'appréhension (plan du réel) qui contraste avec l'abstraction plus grande du français (plan de l'entendement)"<sup>12</sup>. C'è infatti nell'uso della forma impersonale un maggiore distacco e una maggiore astrazione.

Si discosta da questa tendenza la consueta traduzione dell'allocutivo *vous* con il pronome di cortesia *lei*, certamente più reverenziale e distaccato del *voi*, molto presente nell'italiano regionale, ma ormai poco utilizzato nell'italiano comune<sup>13</sup>. Anche in questa traduzione, si è deciso di rendere il *vouvoiement* tipico della lingua francese con il pronome *lei*. Ma ciò ha comportato, in alcuni passaggi del TA, il rischio di confusione tra il *lei* rivolto all'interlocutore e il *lei* riferito alla donna amata dal protagonista. Si è deciso quindi di chiarire i due passaggi con l'aggiunta di due didascalie: P2: *Vous êtes dingue, ou quoi?* – C2 (rivolto a C1): *È pazzo cosa?*; P2 : *Qu'est-ce que vous voulez entendre ?* – C2 (rivolto a C1): *Cosa vuole che dica?* Si tratta, in questo caso, di una doverosa *explicitation* di un elemento linguisticamente implicito nel TD e non di una *explication*<sup>14</sup> e quindi di un intervento soggettivo e improprio dal punto di vista della fedeltà al TD. Fedeltà mantenuta anche nella resa del francese *Noir* con l'italiano *Buio*, modulazione metonimica necessaria in quanto lessicalizzata in entrambe le lingue, preferita anche dall'autrice alla più classica traduzione *Sipario*.

---

<sup>12</sup> P. Scavée, P. Intravaia, *op. cit.*, pp.114, 102.

<sup>13</sup> Luca Serianni, *Italiano: Grammatica, sintassi, dubbi*, Milano, Garzanti, 1997, p. 188

<sup>14</sup> Cfr. J. Podeur, *Jeux de traduction*, cit., pp. 16-25

2. *Petite Mère Australe.*

Conforme al mondo raccontato, quello dell'infanzia, questo piccolo testo è un gioiello di candore giocoso e fantasiosa tenerezza, non disgiunto da una profondità di senso che viene espressa con la leggerezza naturale dell'innocenza. La sua traduzione ha quindi richiesto un lavoro accurato sotto tutti i punti di vista: lessicale, morfosintattico, retorico, prosodico, insieme visuale e sonoro.

Come e più di *Guichet 38*, *Petite mère australe* ha richiesto fedeltà nella riproduzione tipografica. Il testo si presenta anch'esso ricco di *a capo*, con battute costruite come versi, non solo nella spaziatura, ma anche nell'utilizzo della punteggiatura, spesso soppressa, come accade nel testo poetico; e nella sapiente scelta delle parole, utilizzate spesso come quel *signe debout* che è per Barthes elemento distintivo della poesia moderna<sup>15</sup>.

Il testo doveva contenere, per concorso, tre parole omofone: *maire*, *mère*, *mer*. E su questa omofonia è costruito. Ciò ha implicato, nella sua traduzione, una inevitabile lieve entropia, non percepibile nel testo scritto, ma evidente nel testo sonoro. Non può essere infatti in alcun modo riprodotta l'identità sonora tra *maire*, *mère* e *mer* [mɛR] e soprattutto quella tra *la mer* e *la mère* [lamɛR]e, con essa, le ambiguità del discorso sonoro che da essa derivano. Si è quindi cercato, in un primo tempo, vista l'impossibilità di riprodurre l'omofonia in lingua italiana, di trasferire la ripetizione su una possibile allitterazione. Si era subito trovata una soluzione accettabile dal punto di vista sonoro: *madre*, *mare*, *re*. Ma lo scarto semantico è apparso da subito eccessivo anche all'autrice

---

<sup>15</sup> Roland Barthes, *Le Degré zéro de l'écriture* suivi de *Eléments de sémiologie*, Paris, Gonthier, 1970 (I éd. Seuil, 1953 e 1964), pp. 44-45.

del testo originale, a causa della distanza tra le due figure: *maire* e *re*. Si è allora scelto di rendere più semplicemente il termine *maire* con la parola italiana *sindaco*, traduzione letterale che riduce l'allitterazione a due parole, ma consente di conservare pienamente il senso voluto dall'autrice. Peraltro analizzando le occorrenze dei termini *maire*, *mère* e *mer* nel TD e di *mare* e *madre* nel TA, si vede come il numero di occorrenze totale è comunque quasi identico. Nel TD: 11 occorrenze per *mer*, più le tre di *marée*, 5 per *mère*, 6 con *maman* e solo 2 per *maire*, più le 2 di *mairie*. Nel TA: 12 per *mare*, più le 3 di *maree*, 4 per *madre*, 6 con *mamma* e *mamme*. D'altro canto, l'allitterazione dei suoni /m/ ed /r/ è integrata, nel TA, dalla resa del verbo *bouger* e di qualche suo sinonimo con la parola italiana *muovere*, più volte ripetuta nel testo: *Non ti muovere; Tu non muoverti; Gli scogli non si muovono; Non mi muovo; Ti sei mosso; Tu mi hai fatto muovere; Ora ti puoi muovere; Muoviti! Muoviti così!* Della allitterazione della lettera /m/, che è quella preponderante nel TD, partecipano inoltre, tra gli altri, i termini: *matinée*, *miam miam*, *moi*, *mermaid*; e nel TA: *municipio*, *marciapiede*, *me*, *gnam gnam*, *mermaid*.

Da queste notazioni si evince come si sia molto lavorato sulla resa sonora, importantissima in un testo così musicale. Della stessa esigenza partecipa anche la traduzione della frase *au bord de moi*, con *in riva a me*. E soprattutto la resa traduttiva di tre *jeux de mots*, basati sul gioco prosodico di assonanze e allitterazioni<sup>16</sup>, che si è tentato di sostituire con un altro gioco prosodico, avendo cura di non alterare il senso. Il primo, *Santé ! mes amis nistrés !*, viene reso con: *Alla salute! miei amici strati!*. Si recupera infatti perfettamente il gioco di parole basato sui termini *amministrés / amministrati* e *amis / amici*. Il secondo, *Et tous mes vœux pour que tout aille mieux !*, diventa *E i miei*

---

<sup>16</sup> Cfr. J. Podeur, *La pratica della traduzione*, cit., pp. 124-134 e *Jeux de traduction*, cit., pp. 68-69.

*migliori auguri per i giorni futuri!* Si mantiene, in questo modo, il senso della frase, trasferendo l'assonanza /œux/ /ieux/ sulla rima italiana /uri/. Il terzo, *Confettis confettos Devenez magicos Exauços tous nos vos !*, ripreso poi in *Confettis magicos tous nos vos !*, diventa *Coriandoli coriandolati Diventate fatati E i nostri desideri saranno realizzati!*, ripreso poi in *Coriandoli fatati desideri realizzati!*. Si è cercato qui di trasferire il senso e il ritmo del gioco di parole, con un adattamento prosodico dal TD al TA. La rima in /o/ trova infatti una sorta di equivalenza nella rima in /ati/. C'è infine un'altra allitterazione risolta con un adattamento. Si tratta della ripetizione delle consonanti /R/ ed /s/ in *roussettes, rascasses, petits rougets, grosse lotte barbue*, resa con *spigole, scorfani, piccole triglie, una grossa rana pescatrice*.

Oltre all'aspetto prosodico, anche il lessico e le strutture morfosintattiche concorrono a creare nel TD quell'atmosfera di incantata leggerezza, di gioco, di *fantaisie*, tipica del mondo dell'infanzia. Si pensi ai due bambini protagonisti, indicati solo con *Lui/Lui* ed *Elle/Lei*. O alla battuta del bambino, *Je ne suis pas nyope*, dove il termine *nyope* è un errore del bambino, che vorrebbe dire *myope*. Non riuscendo a comprendere il termine, in quanto non presente nei dizionari francesi, l'ho dapprima interpretato come un errore di stampa e ho pensato così di tradurlo con l'iperonimo *cieco*. Poi ho scoperto il termine *nyope*, con il significato di *stupido*, in un dizionario di *urban language* inglese. Ma neanche questa soluzione mi ha convinto. Ho allora contattato l'autrice, che ha chiarito i miei dubbi e mi ha confermato la possibilità di un'ambigua interpretazione. Ho così deciso di procedere a un'*explicitation*, per consentire una ricezione chiara della frase nel TA: *non sono niope... come si dice... miope*. Ho poi fatto la stessa scelta nella traduzione de *La mer australe* con *Il mare della luna Il mare australe*, per consentire, anche in questo caso, anche a chi non sapeva dell'esistenza di un mare lunare, una

maggiore comprensione del dialogo tra i due bambini. Una scelta un po' audace, dal punto di vista traduttivo, ma a mio parere conforme al disegno del TD.

Dal punto di vista morfosintattico, infine, è importante evidenziare la resa, nel passaggio dal TD al TA, del condizionale preludico francese<sup>17</sup>, usato dai bambini durante i loro giochi, quando distribuiscono i ruoli: *Elle: On dirait que ce sont des coquillages. / Toi tu serais le rocher. Avec des coquillages. [...] / Moi je serais la mer.* Si sarebbe potuto rendere la frase del TD con *Lei: Queste erano conchiglie. / Tu eri lo scoglio. Con delle conchiglie [...] Io invece ero il mare.* In questo modo il tempo scelto sarebbe stato l'imperfetto ludico, esatto corrispondente del condizionale preludico francese<sup>18</sup>. Si è invece scelta un'altra soluzione: *Lei: Facciamo finta che queste sono conchiglie. / Tu sei lo scoglio. Con delle conchiglie. [...] / Io invece sono il mare.* Una soluzione che mi ha consentito di utilizzare, anche nel TA, come nel TD, un verbo che introduce non solo la prima battuta, ma anche tutto il gioco che ne seguirà. *On dirait* diventa infatti *Facciamo finta*, un sintagma che suggerisce subito il carattere giocoso di tutto il discorso successivo. Sottolineiamo inoltre come esso sia costruito con il presente indicativo, il primo dei quali è tipico di un registro familiare, in luogo di un presente congiuntivo, che sarebbe più corretto dal punto di vista della costruzione sintattica. Il registro familiare è stato scelto anche per rendere una battuta nella quale il bimbo prova a usare un congiuntivo e sbaglia: *L'année prochaine j'aimerais bien que ça soye nous qui prenons l'avion pour aller vous voir*, che diventa *L'anno prossimo mi piacerebbe molto prendere noi l'aereo per venire a trovarvi*. L'errore del TD è stato quindi trasferito sull'uso

---

<sup>17</sup> Maurice Grévisse, *Le bon usage*, Paris, Hatier, 2001, p. 1262.

<sup>18</sup> Luca Serianni, *op. cit.* p.397

dell'infinito in una frase composta da due proposizioni con due soggetti differenti, un uso che, eccetto che con alcune categorie di verbi, è ammesso solo nel registro familiare.

Concludiamo queste brevi note con un'osservazione relativa allo spirito di questa breve *pièce*, caratterizzata da un'atmosfera giocosa che solo in un punto sembra fermarsi: *Si papa retrouve du travail peut-être qu'on prendra l'avion lui, maman et moi et qu'on ira voir sa soeur en Australie et toi et ton père* (*Se papà trova di nuovo un lavoro, forse potremo prendere l'aereo, lui mamma e io e andare a trovare sua sorella in Australia e te e tuo padre*). È una sola battuta, ma sufficiente a regalare una diversa profondità al dialogo: a mostrare come, oltre la meraviglia dello sguardo dei bambini, si nasconda a volte una realtà molto difficile, che però l'innocenza riesce sempre a redimere e qualche volta forse anche a guarire.

È un'innocenza che reclama a suo modo anche il protagonista di *Guichet 38*, la cui ferita scatena comportamenti scomposti e irresponsabili e associazioni simboliche inaudite, che sono come un grido attraverso cui reclamare la stessa tenerezza, lo stesso sogno di felicità e di amore.

### GUICHET 38

*Pour 3 personnes et des figurants*

*Une salle d'attente austère. Des chaises. Un guichet.*

*Au guichet, on vient déposer des dossiers de candidature.  
A quoi ? A un poste de remplacement. Lequel ? On ne sait pas très bien.  
Tout ce qu'on sait, c'est qu'il faut attendre ...son tour.*

*G :               le guichetier  
P1 :               le postulant protagoniste  
P2 :               l'autre postulant*

*P1 entre avec son attaché-case ; d'un pas vif, un peu crispé, il se dirige droit vers  
le guichet, qui se trouve libre à ce moment là.  
Le guichetier classe un dossier.  
P1 s'adresse au guichetier sur un ton qui se veut jovial.*

P1               :Je viens pour le remplacement.

G                :Il faut attendre votre tour !

P1               ( *se penchant au dessus du guichet, sur le ton de la confiance* )  
Je viens de la part de...

G                ( *lui montrant les chaises* ) :

Asseyez-vous. On vous appellera.  
( *fort* ) Le numéro 14 !

*Le postulant n°14 s'approche du guichet*

P1            *(à peine assis, se lève vite, va au guichet .)*  
Il faut prendre un ticket ?

G            Oui

P1            J'ai perdu du temps.  
J'aurais dû le prendre en arrivant.  
*(Il va prendre un numéro)*  
Numéro vingt et un !  
*(Va voir le guichetier avec son ticket qu'il lui brandit sous le nez )*  
Numéro 21 !  
*Le guichetier ne le voit pas, ou feint de...*  
*P1 se rassied. Il est contrarié. Il marmonne.)*

P1            Vingt et un ! Trois fois sept !  
Sept, nombre magique !  
Comme Thérèse...  
Thérèse, c'est mon nombre magique à moi.

G (*fort*)      Le numéro quinze !

P1 :            Quinze. Trois fois cinq ! Plus de nombre magique.  
Reste trois.  
Trois comme Thérèse et moi, et l'autre !  
*(Il sort une photo et la regarde )*  
Thérèse et moi, avant l'autre.

G. (*fort*)      Le numéro seize !

P1 :            Seize, comme la moitié de trente-deux.  
Trente-deux, c'est l'âge de Thérèse sur la photo (*un temps*) il y a trois ans.  
Trois ? Je ne veux pas de trois !  
Pas de troisième !  
On était bien à deux...  
*(Il regarde la photo )*  
J'avais demandé à un anglais de nous prendre tous les deux, au  
bout de la digue, prêts à braver la tempête.  
Thérèse lui avait dit : « Thank you » avec un accent...  
Thérèse sait que son accent anglais est irrésistible.  
Qu'est-ce que nous avons ri...

G :            Le numéro dix-sept !

P1 :            Dix-sept ! Chiffre magique !

Je sens qu'elle va me téléphoner ce soir.

Je lui dirai que j'ai trouvé du travail, que j'ai changé, que tout peut recommencer...

G : Dix-huit !

P1 Dix-huit ! Dix-sept plus un !  
Revoilà l'autre !  
Qu'est-ce qu'il a de plus que moi, je me le demande ?  
Qu'est-ce qu'elle lui trouve ?  
Il l'aime moins, j'en suis sûr.  
Ah, Thérèse, si tu pouvais ouvrir là ( *il montre son cœur* )  
et mesurer mon amour !  
(  
( *Il a parlé plus fort. Le guichetier le regarde, croit qu'il s'impatiente* )

G C'est quel numéro ?

( *P1 lui montre son numéro 21* )

G Il y a des personnes avant vous.  
Numéro 19 !

( *Personne ne se présente au guichet* )

G Pas de numéro 19 ?  
Numéro 20 !

( *P2 s'approche du guichet, donne son dossier au guichetier .* )  
( *P1 le regarde intensément, hésite, se lève* )

P1 J'hallucine !  
C'est ... c'est l'autre !

( *P1 s'approche du guichet, tire violemment par l'épaule P2* )

P1 Thérèse te suffit pas ?  
Il faut maintenant que tu prennes mon tour !  
( *Au guichetier* )  
Je n'ai pas pris mon ticket tout de suite.  
Je suis avant Monsieur.

( *Il pousse P2 , dont le dossier tombe à terre* )

P2 Vous êtes dingue, ou quoi ?

P1 J'ai le 21 parce que je n'ai pas vu tout de suite qu'il fallait un ticket.

( *P2 se penche pour ramasser son dossier, épars* )

- P1            Remarque que le 21, ça me plaisait à cause du 7.  
                 Mais dans 3, il y a toi !
- G             *( au téléphone )*  
                 Guichet 38. Faites vite !  
  
*( P1 bouscule P2 qu'il maintient au sol, lui coinçant un bras dans le dos )*
- P1            Qu'est-ce qu'elle te trouve ?
- P2            Je ne vous ai jamais vu !
- G             *( à P1 )*  
                 Calmez-vous !
- P1            *( à P2 )*  
                 Réponds-moi !
- G             *( à P2 )*  
                 Répondez-lui. Ça vaut mieux.
- P2            Qu'est-ce que vous voulez entendre ?
- P1            Qu'elle va revenir !
- P2            Elle va revenir.
- P1            Thérèse et moi, on est faits l'un pour l'autre.  
  
*( P1 lâche P2 qui se relève péniblement, s'écarte )*
- P1            J'ai une photo.  
*( Il finit par trouver la photo, la montre à P2 )*
- P2            *( distant )*  
                 Belle photo !  
*( au guichetier )*  
                 Jamais vu cette femme !  
*( puis, lui ayant redonné son dossier qu'il a reclassé, )*  
                 Vous avez tout ?  
                 Je suis en règle ?
- P1            *( qui s'était éloigné en marmonnant, revient vers P2 .)*  
                 En règle ?  
                 Tu oses dire que tu es en règle, salopard ?
- P2            Vous, maintenant, ça suffit !

**«Illuminazioni» (ISSN: 2037-609X), n. 30, octobre-décembre 2014**

*( Au moment où P1 réagrippe P2 et va le faire tomber, deux policiers arrivent, encadrent P1 et sans rien dire, doucement, l'emmènent. P1 se laisse faire. Il semble ailleurs. )*

G            Numéro 21 !

P1            *( sur le seuil, encadré par les deux policiers, semble se réveiller.)*  
C'est mon numéro !  
C'est à moi !

*(Les policiers l'emmènent.)*

P1            Je venais pour le remplacement !

*(Les policiers ferment la porte.)*

P1 *(off)*        Je venais de la part de ...

G            Pas de 21 !  
Numéro 22 !

*(Noir)*

**Brigitte Sergent-Avenas**

**SPORTELLLO 38**

*Per 3 attori e comparse*

*Una sala d'attesa austera. Lo sportello di un ufficio. Sedie.*

*Allo sportello si consegnano dei fascicoli di candidatura.*

*Per cosa? Per un posto di sostituto. Quale? Non si sa granché. Quello che si sa è che tutti devono attendere...il proprio turno.*

*I: l'impiegato*

*C1: il candidato protagonista*

*C2: l'altro candidato*

*C1 entra con la sua valigetta; a passo svelto, un po' teso, va dritto verso lo sportello, dove, al momento, non c'è nessuno in fila.*

*L'impiegato sta sistemando un fascicolo.*

*C1 si rivolge all'impiegato con un tono che vorrebbe essere gioviale.*

C1        Sono qui per il posto di sostituto.

I         Deve attendere il suo turno!

C1        (*sporgendosi verso lo sportello, in tono confidenziale*)

Mi manda...

I *(mostrandogli le sedie)*

Si sieda. La chiamiamo noi.

*(ad alta voce)* Numero 14!

*Il candidato n°14 si avvicina allo sportello.*

C1 *(si siede e si rialza subito e torna allo sportello)*

Devo prendere un biglietto?

I Sì

C1 Ho perso tempo. Avrei dovuto prenderlo appena sono arrivato.

*(Prende un numero)*

Numero ventuno!

*(Torna dall'impiegato, agitandogli il biglietto sotto il naso)*

Numero 21!

*(L'impiegato non lo vede o finge...)*

*(C1 si risiede. È contrariato. Borbotta).*

C1 Ventuno! Tre volte sette! Sette, numero magico! Come Teresa...Teresa, il mio numero magico, mio.

I *(a voce alta)*

Numero 15!

C1 Quindici. Tre volte cinque! Addio numero magico. Resta il tre. Tre come Teresa, io e l'altro!

*(Tira fuori una foto e la guarda)*

Io e Teresa, prima dell'altro.

I *(A voce alta)*

Numero sedici!

C1 Sedici, come la metà di trentadue.

Trentadue, gli anni di Teresa nella foto (*pausa*) tre anni fa.

Tre? Basta con il tre!

Niente più terzo!

Si stava così bene in due...

(*Guarda la foto*)

Avevo chiesto a un inglese di fotografarci tutti e due, in fondo alla diga,  
pronti a sfidare la tempesta.

Teresa gli aveva detto: «Thank you » con un accento...

Teresa sa che il suo accento inglese è irresistibile.

Quanto avevamo riso...

I Numero diciassette!

C1 Diciassette! Numero magico! Sento che stasera mi telefonerà.

Le dirò che ho trovato lavoro, che sono cambiato, che possiamo  
ricominciare ...

I Diciotto!

C1 Diciotto! Diciassette più uno!

Di nuovo l'altro!

Che cos'ha lui più di me, me lo domando.

Che cosa gli trova?

La ama di meno, sono sicuro.

Ah, Teresa, se tu potessi aprire qui (*mostra il cuore*) e misurare il mio  
amore!

(*Ha parlato più forte. L'impiegato lo guarda e pensa che si stia*

*spazientendo)*

I Qual è il suo numero?

*(C1 glielo mostra)*

I Ci sono altri prima di lei.

Numero 19!

*(Allo sportello non si presenta nessuno)*

I Non c'è il numero 19?

Numero 20!

*(C2 si avvicina allo sportello e consegna il suo fascicolo all'impiegato)*

*(C1 lo guarda intensamente, esita, poi si alza)*

C1 Ho le allucinazioni!

È ... è l'altro!

*(C1 si avvicina allo sportello e prende per le spalle C2)*

C1 Teresa non ti bastava?

Ora prendi pure il mio posto!

*(All'impiegato)*

Non ho preso subito il biglietto.

Vengo prima del signore.

*(Spinge C2 e il suo fascicolo cade a terra)*

C2 *(rivolto a C1)*

È pazzo o cosa?

C1 Ho il 21 perché non ho visto subito che bisognava prendere un biglietto.

*(C2 si china per raccogliere il fascicolo, i fogli sparsi a terra)*

C1 Guarda che il 21 mi piaceva per il 7.

Ma nel 3, ci sei tu!

I (al telefono)

Sportello 38. Fate presto!

(C1 spinge C2 e lo tiene a terra, bloccandogli un braccio dietro la schiena)

C1 Che ci trova in te?

C2 Io non l'ho mai vista prima!

I (a C1)

Si calmi!

C1 (a C2)

Rispondimi!

I (a C2)

Gli risponda. È meglio.

C2 (rivolto a C1)

Cosa vuole che dica?

C1 Che ritornerà da me!

C2 Ritornerà da lei.

C1 Io e Teresa siamo fatti l'uno per l'altra.

(C1 lascia C2, che si alza faticosamente e si allontana)

C1 Ho una foto.

(Alla fine trova la foto e la mostra a C2)

C2 (da lontano)

Bella foto!

(all'impiegato)

Mai vista questa donna!

(poi, dopo avergli riconsegnato il fascicolo, che l'impiegato ha

*riclassificato*)

C'è tutto? Sono in regola?

C1 *(che si era allontanato borbottando, ritorna verso C2)*

In regola?

Osi dire che sei in regola, bastardo?

C2 Ora basta!

*(Mentre C1 riafferra C2 e sta per farlo cadere, arrivano due poliziotti, che circondano C1 e, senza dire niente, delicatamente, se lo portano via.*

*C1 non si ribella, lascia fare. Sembra altrove)*

I Numero 21!

C1 *(sulla porta, scortato dai due poliziotti, sembra risvegliarsi)*

È il mio numero!

È mio!

*(I poliziotti lo portano via)*

C1 Ero qui per il posto!

*(I poliziotti chiudono la porta)*

C1 *(fuori campo)*

Mi mandava...

I Il 21 non c'è!

Numero 22!

*(Buio)*

Titolo originale: *Guichet 38.*

Traduzione dal francese di Maria Rosaria Gioffrè

## PETITE MÈRE AUSTRALE

*Devant la mairie en fin de matinée.*

*Deux enfants font de l'équilibre sur le bord du trottoir.*

*Il y a dû y avoir un mariage. Le sol est jonché de confettis.*

*Ils interrompent leur gymnastique pour en ramasser.*

Elle            On dirait que ce sont des coquillages.  
                  Toi tu serais le rocher.            Avec des coquillages.  
                  *Elle lui lance une poignée de confettis.*  
                  Moi je serais la mer

Lui            D'accord

Elle            Ne bouge pas

Lui            D'accord

Elle            J'avance    Je recule    Ne bouge pas    Un rocher ne bouge pas

Lui            Je ne bouge pas

Elle            Attention une vague !  
                  Tu as bougé !

Lui            C'est toi qui m'as fait bouger !

Elle            C'est la marée    La marée montante    La marée est liée à la lune    Les femmes  
                  aussi    Plus tard moi aussi je serai liée à la lune

Lui            Moi aussi ?

Elle            Pas toi. Toi tu seras un homme

Lui            Alors je serai lié au soleil

Elle            Quand on était bébés enfin presque bébés dans le ventre de nos mères on était  
                  comme dans une petite mer.  
                  C'est pour ça que je suis contente d'être une fille. Plus tard je serai mère.

Lui            Aujourd'hui tu es la mer            On continue le jeu ?

Elle            La mer australe

Lui            D'accord petite mère australe            On joue ?

Elle            Maintenant tu bouges    On dit que tu es un bateau à voiles    Avec deux voiles .  
                  Mets tes bras comme deux voiles. Un! Voilà! ... Tu avances    Tu avances bien droit  
                  devant toi    Reste sur le trottoir !

Moi la mer je suis calme calme mais ça ne va pas durer Le vent se lève Le ciel se couvre Les vagues deviennent énormes Tu tanges. Bouge ! Bouge comme ça !

Lui Eh Tu vas me faire tomber !

Elle Et comme ça ! La mer t'envahit Tu vas couler !

Lui Eh !

Elle Tu coules !

Lui Arrête !

Elle La tempête se déchaine

Lui Arrête je te dis !

Elle D'accord Le calme revient Progressivement La tempête s'éloigne.  
Tangue encore un peu le temps qu'elle s'éloigne

Lui J'ai plus envie de jouer à ce jeu

Elle Attends C'est pas fini  
Je suis tout à fait calme maintenant et bleue  
Regarde comme je suis bleue

Lui Je ne suis pas nyope

Elle Le soleil brille Ton bateau est rentré au port sain et sauf  
Maintenant tu es le capitaine

Lui D'accord . Mais il ne fait rien le capitaine. Il est en vacances

Elle D'accord Il ne fait rien Il est en vacances  
Il se promène au bord de moi . Reste sur le trottoir .  
Et je t'apporte des coquillages.  
De quoi te faire un collier comme à Tahiti .  
Que tu mets par dessus ton T-shirt de capitaine  
Tu es beau comme ça !

Lui Où est-ce que je peux me voir ?

Elle Dans mes yeux Regarde!  
*Il obéit*  
Tu t'es vu ?

Lui Un peu . Il est quelle heure ?  
Ma mère a dit : Déjeuner à midi

- Elle Déjeuner ? Miam miam Toi être grand chef quatre étoiles.  
Moi t'apporter toutes sortes de roussettes, rascasses, petits rougets, grosse lotte barbue. Toi pas regarder grosse lotte barbue dans les yeux sinon toi mourir.  
Tiens ! ( *Elle pousse vers lui un vieux pneu* )
- Lui Je regarde pas !
- Elle Quelle recette tu vas faire ? Avec cette bonne lotte ?
- Lui On peut aller chercher un livre dans la cuisine
- Elle Attends On peut faire cuire au soleil !  
On ajoute de l'eau , des ... (*regarde autour d'eux*)... ce qu'on trouve.  
Si quelqu'un a une idée... ?  
Et on met les coquillages par dessus. Autour. A table madame est servie !
- Lui Et le capitaine aussi ! On va faire un festin !
- Elle Un banquet comme à la mairie.  
Maintenant on dit que tu es le maire. Je te prête mon verre, on dit que c'est un verre, pour que tu puisses dire à tes administrés : " Santé !"
- Lui " Santé !" mes amis nistrés !
- Elle " Et tous mes voeux pour que tout aille mieux !"
- Lui " Et tous mes voeux pour que .tout aille mieux" mes amis !  
Comment tu peux me prêter un verre si t'es la mer ?
- Elle Facile ! Dans la cargaison du bateau qui a fait naufrage lors de la tempête
- Lui Tu as dit qu'il était rentré au port le bateau
- Elle Un autre bateau !! Dans la cargaison de l'autre bateau qui a fait naufrage lors de la tempête, il y avait un verre. Sa couleur magnifique a attiré l'oeil d'une sirène qui passait par là , qui l'a attrapé au milieu des requins voraces qui allaient n'en faire qu'une bouchée.  
Cette sirène c'est moi
- Lui Tu es une sirène Alors tu n'es plus la mer ?

Elle Je suis les deux Sirène en Australie ça se dit mermaid Tu vois ?  
"Mer" et "jeune fille De la mer De la mer australe

Lui D'accord madame la mère sirène

Elle Je me pare de tous mes coquillages et je vais chanter !  
"Coooquillages Coooquillettes Coccicoccinèlles...

Lui Ah non !

Elle Je t'obéis et je me prosterne à tes pieds, hardi navigateur.

Lui Je suis plus maire ?

Elle Si. Et hardi navigateur. Toi aussi tu es les deux.  
Ce verre est magique Tu peux faire un voeu.

Lui D'accord .L'année prochaine j'aimerais bien que ça soye nous qui prenons l'avion  
pour aller vous voir. Si Papa retrouve du travail peut-être qu'on prendra l'avion lui,  
maman et moi et qu'on ira voir sa soeur en Australie et toi et ton père .On verra  
l'été en plein hiver.

Elle Je te montrerai ma cabane au bord de la mer

On jouera à un nouveau jeu

Lui Dis-moi lequel.

Elle Ce ne serait plus une surprise si je te le dis  
Et je ne sais pas encore quel jeu. Il faut que je réfléchisse.

Lui Dans un an j'aurai huit ans

Elle Moi en 2009 j'aurai douze ans , en 2010 treize ans, en 2017 20 ans .  
J'aurai 103 ans en 2100.  
Chez les sirènes cent trois ans c'est un minimum

Lui Quand c'est toi qui viens j'ai l'impression de voyager

Elle Je te donne mes coquillages

Lui Garde-s-en pour toi pour emporter en Australie

Elle Il est trop mignon mon petit cousin.  
Tu veux un baiser papillon

? Lui Je veux bien C'est quoi ?

Elle Tu mets ta figure à côté de la mienne  
J'approche mes cils de tes cils  
Et je fais un petit battement de paupière  
Tu as senti quelque chose ?

Lui Ca m'a fait un petit guili .  
Je t'en fais un moi aussi de baiser papillon.  
J'approche mes cils de tes cils  
Je fais un petit battement de paupière  
Et voilà !

Elle *lançant en l'air des confettis*  
Confettis confettos Devenez magicos Exauços tous nos vos !

Lui *l'imitant*  
Confettis magicos tous nos vos !

*Ils sortent dans une pluie de confettis*

Brigitte Sergent-Avenas

PICCOLA MADRE AUSTRALE

*Davanti al municipio, tarda mattinata.*

*Due bambini giocano a stare in equilibrio sul bordo del marciapiede.*

*Forse c'è stato un matrimonio. La strada è cosparsa di coriandoli.*

*I bambini interrompono il gioco per raccogliarli.*

Lei Facciamo finta che queste sono conchiglie.

Tu sei lo scoglio. Con delle conchiglie.

*Lancia una manciata di coriandoli*

Io invece sono il mare

Lui Va bene

Lei Non ti muovere

Lui D'accordo

Lei Io vado avanti Poi indietro Tu non muoverti Gli scogli non si muovono

Lui Non mi muovo

Lei Attenzione un'onda!

Ti sei mosso!

Lui Tu mi hai fatto muovere!

Lei È la marea La marea che sale La marea è legata alla luna E anche le  
donne Un giorno anch'io sarò legata alla luna

Lui Anch'io?

Lei Tu no. Tu sarai un uomo

Lui Allora io sarò legato al sole

Lei Quando eravamo appena nati cioè quasi nati dentro la pancia delle nostre mamme eravamo come in un piccolo mare.  
Per questo sono contenta di essere una ragazza. Perché un giorno sarò madre.

Lui Oggi sei il mare Continuiamo a giocare?

Lei Il mare della Luna Il mare australe.

Lui Va bene piccola madre australe Giochiamo?

Lei Ora ti puoi muovere Sei una barca a vela Con due vele.  
Fai due vele con le braccia. Una! Ecco! ... Ora avanzi Avanzi dritto davanti a te Rimani sul marciapiede!  
Io il mare sono calmissimo ma non durerà Si alza il vento Il cielo si copre di nuvole Le onde diventano enormi Tu ondeggi. Muoviti! Muoviti così!

Lui Ehi mi fai cadere!

Lei Così! Il mare ti invade Tu affondi!

Lui Ehi!

Lei Affondi!

Lui Fermati!

Lei La tempesta si scatena

Lui Fermati ho detto!

Lei Va bene Ritorna la calma A poco a poco La tempesta si allontana.  
Tu ondeggia ancora un po' finché si allontana

Lui Non ho più voglia di fare questo gioco

Lei Aspetta Non abbiamo finito.  
Sono completamente calma ora e blu  
Guarda come sono blu

Lui Non sono miope... come si dice... miope

Lei Il sole brilla La tua barca è rientrata in porto sana e salva  
Ora sei tu il capitano

Lui D'accordo. Ma il capitano non fa niente. È in vacanza.

Lei Va bene Non fa niente È in vacanza  
Passeggia in riva a me. Resta sul marciapiede.  
Ti porto delle conchiglie.  
Ti puoi fare una collana come a Tahiti.  
E te la metti sopra la maglietta di capitano  
Sei bello così!

Lui Dove posso guardarmi?

Lei Nei miei occhi Guarda!  
*Lui obbedisce*  
Ti sei visto?

Lui Un po'. Che ora è?  
Mia madre mi ha detto: A mezzogiorno si pranza

- Lei Pranzare? Gnam gnam Tu essere gran cuoco quattro stelle.  
Io portare te spigole, scorfani, piccole triglie, una grossa rana pescatrice  
barbata. Tu non guardare grossa rana pescatrice barbata negli occhi se no tu  
morire.  
Tieni! (*Spinge verso di lui un vecchio pneumatico*)
- Lui Non la guardo!
- Lei Che ricetta farai? Con questa buona rana pescatrice?
- Lui Possiamo andare a cercare un libro in cucina
- Lei Aspetta Possiamo cuocerla al sole!  
Si aggiunge dell'acqua, dei... (*si guarda attorno*) ... quello che troviamo.  
Se qualcuno ha un'idea...?  
E ci mettiamo sopra le conchiglie. Attorno. A tavola, la signora è servita!
- Lui E anche il capitano! Faremo un banchetto!
- Lei Un banchetto come in municipio.  
Ora facciamo finta che tu sei il sindaco. Io ti presto il mio bicchiere, facciamo  
finta che è un bicchiere, così puoi dire ai tuoi amministrati: "Alla salute!"
- Lui "Alla salute!" miei amici strati!
- Lei "E i miei migliori auguri per i giorni futuri!"
- Lui "E i miei migliori auguri per i giorni futuri!" amici miei!  
Come puoi prestarmi un bicchiere se sei il mare?
- Lei Semplice! Era nel carico della barca che ha fatto naufragio durante la tempesta
- Lui Hai detto che la barca è rientrata in porto

Lei Un'altra barca!! Nel carico dell'altra barca che ha fatto naufragio per la tempesta, c'era un bicchiere. Il suo colore meraviglioso ha attirato lo sguardo di una sirena che passava di là, che l'ha afferrato in mezzo a squali voraci che ne stavano facendo un boccone.

La sirena sono io

Lui Tu sei una sirena Allora non sei più il mare?

Lei Sono tutt'e due le cose Sirena in Australia si dice "mermaid" Sai?  
Mare e fanciulla Del mare Del mare australe.

Lui D'accordo signora madre sirena

Lei Mi metto tutte le mie conchiglie e canto!  
"Coonchiglie, Luuumache, Coccicoccineelle..."

Lui Ah no!

Lei Ti obbedisco e mi inginocchio ai tuoi piedi, audace navigatore.

Lui Non sono più sindaco?

Lei Sì. E audace navigatore. Anche tu sei tutti e due.  
Questo bicchiere è magico Puoi esprimere un desiderio.

Lui Va bene. L'anno prossimo mi piacerebbe molto prendere noi l'aereo per venire a trovarvi.  
Se papà trova di nuovo un lavoro, forse potremo prendere l'aereo, lui mamma e io e andare a trovare sua sorella in Australia e te e tuo padre. Vedremo l'estate in pieno inverno.

Lei Ti mostrerò la mia capanna in riva al mare  
Giocheremo a un nuovo gioco

Lui Dimmi quale.

Lei Se te lo dico non è più una sorpresa  
E poi non lo so ancora. Ci devo pensare.

Lui Tra un anno avrò otto anni

Lei Io dodici, poi tredici, poi nel 2017 avrò vent'anni.  
E ne avrò 103 nel 2100.  
Per le sirene centotré è il minimo

Lui Quando vieni tu mi sembra di viaggiare

Lei Ti do le mie conchiglie

Lui Tienile anche per te, per portartele in Australia

Lei Troppo carino il mio cuginetto.  
Vuoi un bacio della farfalla?

Lui Certo Che cos'è?

Lei Tu avvicini il tuo viso al mio  
Io avvicino le mie ciglia alle tue  
E sbatto le palpebre  
Hai sentito qualcosa?

Lui Mi fa un po' il solletico.  
Ora voglio provare io a darti un bacio della farfalla.  
Avvicino le mie ciglia alle tue  
Sbatto un po' le palpebre  
E... ecco fatto!

Lei *lanciando in aria dei coriandoli*

Coriandoli coriandolati    Diventate fatati    E i nostri desideri saranno  
realizzati!

Lui    *imitandola*

Coriandoli fatati desideri realizzati!

*Escono tra una pioggia di coriandoli.*

Titolo originale: *Petite mère australe.*

Traduzione dal francese di Maria Rosaria Giofrè

**Anna Maria Gatto**

**Anno Accademico 2013-2014**

**LA MÚSICA IGNORADA Y EL PAN DEL ALMA:**

*SINFONÍAS DE PALABRAS Y SABORES*

**-EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA-**

“Nunca consideres el estudio como un deber, sino como una  
oportunidad para penetrar en el maravilloso mundo del saber”

Albert Einstein

## Resumen

El estudio propone la incorporación de textos literarios en el contexto de español como Lengua Extranjera para desarrollar una competencia comunicativa intercultural y gramatical (CCI-CG).

Las conclusiones del trabajo realizado desean demostrar cómo los estudiantes pueden adquirir conocimientos gramaticales basándose en la cultura, a través del análisis de obras literarias, y que la integración del lenguaje y la literatura en la enseñanza constituye un aporte pedagógico y humano necesario para construir una conciencia civil.

## Introducción

Hoy en día, nos encontramos frente a una escuela y una Universidad que están evolucionando muchísimo con respecto al pasado. Ambas saben que la enseñanza disciplinar debe analizar los intereses y las experiencias de los alumnos dentro de un contexto multimedial. Hoy, el docente y todos los que intervienen en el proceso educativo, deben tener en cuenta las [TICs](#) y lo que sucede en el mundo para poder crear un ambiente de aprendizaje virtual y actual. El discente debe aprender a vivir, a ser, a conocer, a ‘saber hacer’, a ‘saber ser’, en definitiva debe ‘aprender a aprender’, es decir, a desarrollar el saber y el sentido crítico que le será útil a lo largo de su vida.

El estudiante es, seguramente, el sujeto principal del aprendizaje pero sólo los profesores pueden realizar el proceso de continuidad a través de nuevas técnicas didácticas y de experimentación. La enseñanza-aprendizaje utilizará ya sea la formación universitaria de los profesores, como un currículo<sup>1</sup> cada vez más flexible y abierto. Todo ello para llegar a la formación de un discente autónomo en el modo de pensar, de reaccionar, conocedor de sí mismo y ciudadano del mundo. Además, la lengua es un elemento vivo que se transforma y si la didáctica de la lengua extranjera está relacionada con la *lengua* debe modificarse al cambiar la lengua misma. Esto se produce porque está estrechamente relacionada con la gramática y porque sin ella no podría vivir.

---

<sup>1</sup>El currículo constituye un concepto clave para las ciencias de la educación. Por currículo se entiende un modelo operativo que define un perfil formativo y por lo tanto indica las metas, los objetivos y los contenidos que constituyen el objeto de un curso.

Sin embargo, cuando se habla de gramática se piensa en un conjunto de reglas fijas que se deben seguir obligatoriamente a través de listas infinitas de observaciones de los diferentes fenómenos y lo mismo pasa con el léxico de cualquier lengua. Lo fascinante del estudio de la gramática está en el ver y entender sus mecanismos y, una vez descubiertos, se puede dar a conocer la gramática sin elaborarla automáticamente.

A través de la experiencia personal, se elaborará una UD sobre el lenguaje de los alimentos, el uso del imperativo y los verbos que indican obligación.

### **Lenguaje y lenguas**

El progreso social continuo ha contribuido a mejorar los métodos de la enseñanza<sup>2</sup> y los recursos con los que cuenta el sistema educativo. En concreto, Guillén de Rezano<sup>3</sup> afirma que todas las asignaturas necesitan del apoyo lingüístico. En efecto, el lenguaje es de importancia capital no sólo como coadyuvante al desarrollo del pensamiento en el discente, sino también como factor que incide en sus comportamientos, en la construcción de un mundo interior, en sus relaciones interpersonales, en su autonomía individual y en su consideración como persona individual.

El lenguaje es un medio de comunicación y un elemento de relación que hace posible la convivencia, la cooperación para progresar y crear el sentido cívico. Una lengua es el depósito de la memoria colectiva de la comunidad o de las comunidades que la hablan y es, a su vez, el instrumento que permite integrar al futuro ciudadano en la comunidad que lo acoge.

El lenguaje debe ser considerado como el instrumento con el que los interlocutores producen significados en el marco de una situación de comunicación. La adquisición de la primera lengua supone construir progresivamente una identidad social y, en ese contexto, una identidad individual. Los alumnos, que están en el proceso de desarrollo de construcción del propio lenguaje, podrán crear esa identidad, en un ámbito más amplio y plural, al adquirir una lengua extranjera. En el primer

---

<sup>2</sup>El método nos lleva a un conjunto didáctico complejo. En la historia de la educación debemos destacar los siguientes métodos: método directo, método indirecto, método audio-oral, método lingüístico-comunicativo... De todas formas no hay un método mejor que otro, el profesor debe sólo conocerlos para poder elegir entre ellos las partes mejores que ofrecen para elaborar su propio método, con el cual llegar a los objetivos determinados previamente.

<sup>3</sup>C., Guillén de Rezano, *Didáctica Especial*, Ed. Kapelusz: Buenos Aires, 1965, p.6.

contacto con la lengua extranjera se debe intentar que el alumno llegue a expresarse de forma verbal a través de un código diferente al de su lengua de origen y aproximar el discente a una cultura diferente.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera debería permitir pasar de la comprensión a la producción<sup>4</sup>. Por tanto, será necesario comenzar siempre por situaciones comunicativas que tendrán que presentarse de la manera más contextualizada posible, apoyándose en

las propias experiencias de los alumnos. Estos aprendizajes deberán introducirse de forma funcional, motivadora y lúdica. De hecho, la escuela y la Universidad se presentan como un puente entre la sociedad y la familia que favorece la cultura y el desarrollo individual. Ya no existen las barreras geográficas, sin embargo, todavía existen las sociales. Así pues, la escuela se convierte en portavoz de la igualdad entre los hombres. Conocer una lengua extranjera fomenta el respeto entre los hombres y la solidaridad entre las naciones. Asimismo, para aprender idiomas no existen límites de edad. La formación es algo continuo y accesible a todos los hombres también en edad adulta pero debemos considerar que el aprendizaje de una lengua sería conveniente iniciarlo lo antes posible<sup>5</sup>.

## El Currículo

En la escuela del tercer milenio, las clases se presentan heterogéneas a causas de las diferencias sociales, económicas, culturales, a veces “cerebrales y/o físicas<sup>6</sup>”. Diferencias que provocan dificultades y relaciones distintas entre profesor y alumnos.

Es difícil establecer desde la Administración Educativa un currículo que responda a las necesidades del conjunto de la población escolar, como es difícil al docente ajustarse al sistema y a la diversidad<sup>7</sup> de todos los alumnos. Y, sin embargo, es necesario hacerlo, si se quiere asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos para poder recibir una educación que les permita incorporarse a la sociedad como ciudadanos con plenos derechos y deberes. La Administración

---

<sup>4</sup>Para desarrollar las cuatro destrezas: comprensión oral y escrita; producción oral y escrita.

<sup>5</sup>Todo eso lo demuestran los hijos que crecen en el seno de una familia de nacionalidad mixta. Estos desarrollan un aprendizaje de una segunda lengua o extranjera en un período de su existencia caracterizado por el nivel máximo de “flexibilidad” del cerebro que ayuda a descifrar y producir situaciones comunicativas.

<sup>6</sup>Pensemos en los alumnos con minusvalía o en situación socio-afectiva o cultural problemática.

<sup>7</sup>Es interesante destacar la diversidad como un componente importante del currículo, entre las que se incluyen los programas de orientación y la organización de los recursos materiales y personales para los alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexionar acerca de las características de los estudiantes que tienen que realizar los aprendizajes y analizar los aspectos fundamentales de la actividad a quien va dirigida porque esto es imprescindible para poder adecuar la enseñanza. El proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá éxito si el profesor adapta su intervención a la manera peculiar de aprender que tenga el alumno y a sus necesidades, sobre todo en presencia de apoyo o recuperación.

Educativa establece los conocimientos que considera que cada alumno debe aprender y, en consecuencia, todo centro escolar debe impartir obligatoriamente. Esta contradicción puede en parte resolverse si el currículo que la Administración prescribe es lo suficientemente general, flexible y abierto<sup>8</sup> como para responder a las necesidades que son comunes al conjunto de la población escolar y

dejar que sean los docentes, que son quienes conocen los rasgos peculiares de su alumnado, los que vayan concretando las intenciones educativas en sucesivos pasos, ajustándose progresivamente a las necesidades específicas de los distintos alumnos.

Definir el currículo supone establecer las intenciones que un sistema educativo tiene para con su alumnado. Es decir, supone seleccionar entre todo lo que es posible aprender, lo que se va a aprender en las instituciones educativas porque en el currículo se responde a las preguntas relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar<sup>9</sup>. Los objetivos generales que establecen las capacidades que se espera que alcancen los alumnos al finalizar cada una de las etapas educativas se refieren como a las competencias básicas en la educación que son: la competencia en la comunicación lingüística, en la matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, con el tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, así como cultural y artística; la que mira a aprender a aprender y, por último, la que profundiza en la autonomía e iniciativa personal.

Los objetivos generales de las distintas áreas añaden una referencia explícita a los contenidos como conjunto de conocimientos que configuran las áreas curriculares. Para que se produzca realmente un proceso de aprendizaje es necesario que el alumno se sienta interesado en lo que está haciendo, construyendo relaciones afectivas y no arbitrarias entre lo que se aprende y lo que ya se conoce.

---

<sup>8</sup>La propuesta curricular es **flexible** para atender las peculiaridades de cada etapa. Además se considera necesario que exista una propuesta curricular común para todo el país y la CEE. El *Marco Común* asegura también la progresión, la coherencia y la continuidad en el transcurso de las etapas educativas. Por otro lado, la propuesta curricular es **abierto**, en cuanto permite la intervención a través de competencias en la educación y en el profesorado de cada centro, adaptando el currículo a las peculiaridades y características específicas de su centro. Su carácter abierto y flexible permite respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos en situaciones sociales diferentes.

<sup>9</sup>Los **elementos básicos** del currículo se pueden agrupar en torno a cuatro preguntas:

- *¿Qué enseñar?* A esta pregunta responderían los objetivos y los contenidos de la enseñanza, subrayando que siempre que hablamos de contenidos nos estamos refiriendo a conceptos, procedimientos y actitudes.
- *¿Cuándo enseñar?* O sea la manera de secuenciar y ordenar esos objetivos y contenidos en cada ciclo.
- *¿Cómo enseñar?* Establecer qué se va a enseñar concretando las estrategias metodológicas y seleccionando los principios metodológicos, agrupamientos de alumnos, distribución de espacios y tiempos, así como los materiales que se van a utilizar.
- *¿Qué, cómo y cuándo evaluar?* Las estrategias, procedimientos de evaluación y criterios de promoción que completan los elementos básicos del currículo.

Huyendo de un análisis de las funciones del currículo, unido a la teoría curricular, podemos dividir las funciones del currículo, en el propio Diseño Curricular Base, en dos ámbitos:

- I. Hacer explícitas las intenciones del sistema educativo.
- II. Servir como guía para orientar la práctica pedagógica.

En cada centro la elaboración del currículo<sup>10</sup> debería contener estas dos funciones concretas a través de las siguientes finalidades:

- Fomentar y consolidar el funcionamiento de los equipos docentes, aumentando la coherencia de la práctica educativa a través de la toma de decisiones conjunta por el equipo de profesores (Colegio Docente).
- Aumentar la competencia docente a través de la reflexión sobre su práctica, reflexión que es estrictamente necesaria para poder elaborar el currículo de su centro (POF).
- Adecuar las prescripciones de la Administración (Indicaciones Nacionales del Ordenamiento actual de la Escuela Secundaria de I y II grado; Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas...) al contexto propio de cada centro (Programación).

Cuando se establecen las ‘enseñanzas mínimas’ se está respondiendo a las características comunes del conjunto de la población mientras que fijando el currículo en cada Administración se tienen como referencia los alumnos de aquel centro con los aspectos que todos ellos comparten que,

---

<sup>10</sup>Siguiendo los planteamientos institucionales, se distinguen cuatro fuentes que nos van a aportar una información relevante sobre el currículo:

1. *Sociológica*. Se refiere a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los conocimientos sociales y del patrimonio cultural de la sociedad. El currículo lógicamente debe incluir la finalidad y las funciones sociales de la educación.
2. *Psicológica*. Se refiere a los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. Esta fuente nos indicará cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento, y cómo aprenderlo. La reforma se ha inclinado por el enfoque comunicativo.
3. *Pedagógica*. Recoge tanto los fundamentos teóricos existentes como la experiencia educativa adquirida en la práctica docente. En concreto, el desarrollo curricular en el aula, en la docencia real de los profesores, proporciona elementos indispensables a la elaboración del currículo en su fase de proyecto y de su ulterior desarrollo.
4. *Epistemológica*. El currículo tiene su fuente epistemológica en los conocimientos científicos que constituyen las correspondientes áreas o materias curriculares.

sin embargo, pueden no ser los mismos en el resto del país o en la Comunidad Europea. Al elaborar un *proyecto curricular* lo que se hace es identificar las necesidades específicas que tiene el alumnado y adecuar el *currículo básico* de la Administración a sus peculiaridades. Cuando cada profesor proyecta su programación, reflexiona acerca de cómo concretar las intenciones que el conjunto del centro se ha marcado, para que se ajusten a las características de su grupo-aula.

Por último, en muchas ocasiones, el profesor se ve obligado a reajustar su programación cuando alguno de sus alumnos tiene unas necesidades peculiares que exigen actuaciones personalizadas (PEI). En este momento, resulta igualmente necesario también llevar a cabo una adaptación del currículo previsto en la programación del grupo, en función de los rasgos individuales

de cada alumno. Todo eso porque el objetivo de la educación es que el alumno desarrolle aquellas capacidades que le permitan crear su propia identidad y vivir en sociedad. Asegurarse de que todos los alumnos aprendan los contenidos básicos establecidos y progresen a lo largo de los ciclos y etapas que establece el currículo oficial debe representar un principio fundamental para todos los agentes educativos, y especialmente para el profesorado, que es el primer responsable de la labor educativa. Por consiguiente, es imprescindible la existencia de un currículo que permita adaptaciones y ajustes, en función de las características individuales de los alumnos. Por supuesto, se necesitan recursos humanos y materiales adicionales, tiempo y condiciones para revisar la propia práctica. La clave de esta estrategia es un profesorado reflexivo que entienda su actividad profesional - la enseñanza- como una tarea compleja y difícil para la que no existen respuestas “prefabricadas”. Indicar con la mayor precisión posible qué es lo que se quiere que el alumno aprenda es el primer paso para determinar la ayuda que se debe dar a cada alumno.

Cuando haya que pasar de las teorías glotodidácticas a la enseñanza en clase, se deberán analizar las cuestiones generales en una situación real y puntualizar el proyecto de enseñanza llamado currículo: programa a largo plazo que quiere dar un carácter de continuidad y de producción cultural y didáctica. Ese recorrido puede ser dividido en breves etapas llamadas unidades didácticas porque un viaje sin destino, no tiene fin.

## Del Currículo a la Unidad Didáctica

La Unidad Didáctica es el modelo teórico-operativo empleado en la educación lingüística (ELE) Se entiende por Unidad Didáctica

*“aquella unidad de trabajo articulada y completa que contiene la planificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, todos los elementos curriculares: objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación<sup>11</sup>”.*

Tiene que ser un proceso abierto y continuo que se preocupe asimismo de los medios necesarios para conseguirlo.

Los elementos que cada **UD** debería contener son:

- Los **objetivos** del curso
- La selección de **contenidos** y su organización en las distintas fases.
- La organización de las **actividades**, teniendo en cuenta su duración, los diferentes tipos, criterios metodológicos, formas de agrupamiento de alumnos y espacios donde se van a desarrollar.
- Criterios y estrategias de **evaluación**

La UD no es, por lo tanto, una simple sección en el currículo sino una unidad de trabajo, es un momento táctico en la estrategia curricular<sup>12</sup>. Su desarrollo empieza con un **texto** alrededor del cual se

---

<sup>11</sup><http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad2/u2.1.2.htm> (20/05/2014) Además un ejemplo de estructura de una unidad didáctica podría ser:

- a. Introducción-Justificación de la elección: Breve descripción de la elección. Las unidades en el Proyecto Curricular de Etapa
- b. Organización de la unidad: Objetivos; Contenidos referidos a hechos y conceptos; Procedimientos; Valores, actitudes y normas; Diseño de actividades, estructuración; Metodología; Tiempos; Recursos; Actividades de enseñanza, aprendizaje.
- c. Evaluación: Evaluación del proceso de aplicación. Evaluación de la unidad
- d. Adaptaciones curriculares.

<sup>12</sup>En el desarrollo de una UD se debe tener presente:

0. Tema
1. Introducción. Justificación de la unidad:
  - ∞ En el Proyecto Educativo

realizarán todas las actividades. De hecho, ninguna actividad de lectura, de expresión oral, escrita o de cualquier otro tipo, debe comenzar sin la motivación o la preparación adecuada para la misma. Por eso, el profesor debe planificar actividades que preparen anímica y mentalmente a los estudiantes para abordar con predisposición favorable cualquier tarea concreta. Esta técnica de predisponer a los estudiantes consiste en estimular, despertar la curiosidad, guiar su interés o favorecer la

interiorización, asimilación o expresión requeridas. No obstante, hay actividades en las que interviene más directamente el profesor, otras el alumno y otras el grupo<sup>13</sup>.

Lo más importante es mantener una predisposición abierta a experimentar, aprender, descubrir y compartir todo con los alumnos, teniendo en cuenta que todos los puntos de vista y todas las ideas pueden aportar algo positivo, estimular y motivar, dando a todos la oportunidad de ser oídos en un clima de confianza y solidaridad. Además, en relación con la materia, el profesor es también un estudiante; profesor y alumno estudian lo mismo y de este modo, él reducirá la distancia y las diferencias entre ambos a favor de una positiva y recíproca colaboración.

#### **Unidad Didáctica - *La Música Ignorada y el Pan del Alma*: sinfonías de palabras y sabores**

- 
- ∞ En el Proyecto Curricular
  - ∞ Alumnos a los que va dirigida
  - ∞ Duración total aproximada
  - 2. Objetivos didácticos (resultados que se quieren conseguir en el aprendizaje)
  - 3. Estrategias metodológicas u orientaciones didácticas.
  - 4. Apartado: contenido / actividades / tiempo-sesiones /espacios / dinámica de grupo (organización del trabajo )
    - ∞ Distribución de los contenidos en mapas o esquemas conceptuales
  - 5. Momentos e instrumentos de evaluación.
    - ∞ Qué hay que evaluar
    - ∞ Cómo hay que evaluar
    - ∞ Cuándo hay que evaluar
  - 6. Materiales curriculares
    - ∞ Del profesorado
    - ∞ Del alumnado

Las actividades se eligen en función de los objetivos específicos o generales que se programan. Cada actividad se define, además, como preparación básica para la siguiente y se apoya en las anteriores, constituyendo una globalidad sistemática y progresiva, en cohesión con el objetivo específico de una UD concreta y los objetivos globales de la secundaria, así como de la capacidad de investigación de la clase.

<sup>13</sup>Los grupos se forman en parejas o en grupos reducidos, o con toda la clase.



La siguiente **Unidad Didáctica** (UD) está dirigida a jóvenes y adultos en un contexto de LE y L2. La UD se corresponde a un nivel B1, ya sea por la tipología de materiales propuestos como por los textos utilizados. Se refiere a los aspectos comunicativos que conciernen a la vida cotidiana y es idónea para extranjeros que viven en España y que tienen exigencias concretas a la hora de integrarse en la sociedad y en el mundo del trabajo. Además, puede utilizarse en clases de español como LE, porque afronta aspectos culturales. Es una unidad lúdica, práctica, cultural que tiene como **objetivo final** la creación de recetas inspiradas en obras de arte con el uso de palabras estudiadas a través de imágenes y textos. Comienza relacionando la comida con otras formas de comunicación artística y se propone establecer unas ideas claras sobre la comida y sobre la necesidad que el hombre ha sentido siempre de ella, no sólo a nivel material, sino también a nivel espiritual. De hecho, palabras que se utilizan en la vida cotidiana se pueden transformar en arte porque el artista maneja materiales, el músico sonidos y el hombre el pan. Además intenta crear recetas que buscan reflejar la belleza universal y la música mediante los sentimientos.

La **metodología** empleada es de tipo nocional-funcional. La **finalidad** es la de concienciar al alumnado sobre los contenidos lingüísticos y gramaticales propuestos y se basa en un enfoque comunicativo, según la secuencia que prevé primero la expresión oral por contextos y después la gramática. Las **funciones lingüísticas** previstas son: -hablar de comida; -leer recetas; -escribir recetas. Los **elementos morfosintácticos** son: -el uso del Imperativo y los verbos de obligación: *tener que*, *deber* y *hay que*. El **léxico** es el relativo a la comida, la música y el arte. Desarrolla **actividades**<sup>14</sup> en las que los alumnos adquieren fluidez en el manejo de las estructuras gramaticales que se emplean en la comida y en los textos normativos. Trata de encontrar un espacio temático adecuado para abordar el uso de palabras y potenciar la conciencia intercultural, social y cívica con el tratamiento de la información digital y el desarrollo personal del alumno como proceso vivo, progresivo y continuo.

### **Clasificación**

*Apartado:* Comidas, bebidas, música y arte; Imperativo; los verbos de obligación: *tener que*, *deber* y *hay que*

*Nivel:* B1 Umbral (intermedio)

*Destinatarios:* jóvenes y adultos

*Tipo de Agrupamiento:* individual y por parejas o en grupos de 3 ó 4 personas

### **Preparación**

*Duración:* Se emplearán un total de siete horas

*Tiempo de preparación:* 2 horas

*Recursos:* Vídeo, imágenes y textos escritos

*Duración de la explicación gramatical:* 2 horas

*Duración de las actividades en clase:* 3 horas

---

<sup>14</sup>Todas las actividades tendrán en cuenta el alumnado y la presencia de los alumnos con BES (DM27/12/2012;CM núm .8/03/2013), DSA (L.170/10) y la ley 104/92.

Unidad Didáctica				
La Música Ignorada y el Pan del Alma: sinfonías de palabras y sabores				
Comunicación	Vocabulario	Gramática	Cultura	Destrezas
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hacer la compra</li> <li>➤ Dar órdenes y pedir permiso</li> <li>➤ Pedir algo de comer y/o de beber</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Alimentos y bebidas: Recetas</li> <li>➤ Léxico de música y de arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El Imperativo: verbos regulares e irregulares</li> <li>➤ <i>Tener que, deber y hay que</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La Música ignorada y el pan del Alma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ <b>Escuchar:</b> Relacionar fotos con descripciones</li> <li>★ <b>Leer:</b> Entender de comida</li> <li>★ <b>Hablar:</b> Comentar y explicar recetas</li> <li>★ <b>Escribir:</b> Escribir un texto normativo</li> </ul>

## Conclusión

Los profesores deben esforzarse por ser transparentes con respecto a lo que enseñan para que todos puedan participar, sentir y crecer en sus competencias. Seguramente el camino está lleno de obstáculos, imprevistos, dudas, pero estos y otros desafíos nunca deben ser causa de desánimo sino causa de una buena programación y proyectación. En la clase del ELE se utilizan materiales variados para presentar o practicar temas gramaticales, de vocabulario, de variedades lingüísticas, para poner en práctica los distintos elementos lingüísticos (gramática, léxico, etc.), pragmáticos (expresar deseos, sentimientos, etc) y socioculturales (comportamientos sociales, costumbres, etc). Con la aparición de la generación Web 2.0 se ha transformado la manera de enseñar y aprender. Desde la clásica página de sólo lectura hasta un territorio entre lo virtual y lo real que prolonga el espacio del aula para que el alumno pueda ver el lugar o las cosas donde se encuentra, escuchar la música de la que se habla, practicar sus destrezas de comunicación oral y crear, en el cielo del propio saber, nubes de palabras y experiencias que podrá utilizar a lo largo de la vida.

La didáctica así entendida elabora sus propios proyectos de alfabetización y socialización en función de los alumnos y de los docentes, de la relación entre ambos y de su nexo con el mundo exterior porque la didáctica ha de considerarse como una ciencia en continua y permanente evolución, como se encuentra el hombre en su proceso de conocimiento.

### Bibliografía y Sitografía

- Alarcos Llorach, E., Gramática de la Lengua Española, Real Academia Española Colección Nebrija y Bello, Espasa Calpe, S.A., 1994, pág. 150.
- AA.VV. *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Ed. Graó, Barcelona, 2006.
- Balboni, P., E., *Fare Educazione Linguistica*, Utet, 2008.
- Castro, F., *Uso de la Gramática Española*, Nivel Intermedio, Edelsa, 2000, págs. 34-36.
- Ciliberti, A., *Manuale di Glottodidattica*, Firenze: La Nuova Italia, 1994.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Modern Language Division, Strasbourg, Cambridge, Cambridge University Press*; trad. it.: Consiglio d'Europa, 2002, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano – Firenze, RCS Scuola, La Nuova Italia.
- De Beaugrande R., Dressler W., 1984, *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino.
- De Mauro T., 2003, *Guida all'uso delle parole*, Ed. Riuniti, Roma, 1° ed. 1980.
- Encina, A., *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid:Edelsa, 1994.
- Freddi, G., *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino: UTET, 1994.
- Gómez Torrego, L., *Gramática Didáctica del Español*, SM,2000, pág. 144.
- Guillén de Rezano, C., *Didáctica Especial*, Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1965, pág.6.
- Lavinio C., *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia,1990 - 2000.
- Lavinio C., *Tipi testuali e processi cognitivi*. In: F. Camponovo, A. Moretti (a cura di), Didattica ed educazione linguistica, Firenze, La Nuova Italia: págs. 125-144.
- Luceño Campos, J., L., *Didáctica de la lengua española*, Alcoy: Editorial Marfil, 1988.
- Matte Bon, F., “¿Cómo debe ser una gramática que inspire a generar autonomía y adquisición?” en Jiménez Juliá, T., Losada Aldrey, Ma,C., Márquez Caneda, J., F., (eds.), Español como Lengua

Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática. Actas del IX Congreso Internacional de Asele, Asele  
– Universidad de Santiago de Compostela (Instituto de Idiomas), 1999, págs. 57-79.

Matte Bon, F., “Comparaciones entre lenguas y gramática: Algunos ejemplos”, en prensa en Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, núm.33, Noviembre 2005.

Matte Bon, F., *Gramática comunicativa del español*. Vol.I: De la lengua a la idea, Vol.II: De la idea a la lengua, Madrid, Edelsa, 1995. Edición original: Madrid, 1992.

Matte Bon, F., “Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical” en Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera- las Navas del Marqués, marcoELE. ISSN 1885-2211, núm 11, 2010.

Moretta, M., Rigamonti, D., *Palabras en juego 2*, Minerva, 2012, págs. 42; 46; 94.

Orozco Gonzáles, S., Riccobono, G., *Nuevo ¡En Punto!*, Hoepli, 2013, págs. 14; 35-36; 54.

Sanagustín Viu, P., *¡Ya está! 1*, Pearson, 2014, págs. 102-104.

Sanagustín Viu, P., *¡Ya está! 2*, Pearson, 2014, pág.160

Sánchez Pérez, A., *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas: estudio analítico*, Alcobendas (Madrid): SGEL (Sociedad General Española de Librería), 1999.

Real Academia Española-Comisión de Gramática, *Embozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, Edición consultada:1986.

Vedovelli M., *Guida all’italiano per stranieri*, Roma, Carocci, 2002.

Afrodita: <http://ebookbrowse.net/afrodita-isabel-allende-pdf-d665248241> (20/05/2014)

[http://www.haztevegetariano.com/p/926/que\\_es\\_un\\_vegano](http://www.haztevegetariano.com/p/926/que_es_un_vegano) (20/05/2014)

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad2/u2.1.2.htm> (20/05/2014)

Oda al limón : <http://wordpress.ash.nl/ibspanish5/2013/05/02/oda-al-limon/>(20/05/2014)

Oda al vino: <http://www.neruda.uchile.cl/obra/obraodaselementales10.html>(20/05/2014)

<http://www.sabidurias.com/cita/es/46033/albert-einstein/> (20/05/2014)

<http://www.territori.coop.it/arte-fagocita-food-mangiare-quadri.html> (20/05/2014)

**Índice**

Resumen.....	113
Introducción.....	113
Lenguaje y lenguas .....	114
El Currículo.....	115
Del Currículo a la Unidad Didáctica.....	119
Unidad Didáctica .....	120
Clasificación.....	122
Preparación.....	122
Conclusión .....	123
Bibliografía y Sitografía .....	125



# <<ILLUMINAZIONI>>

Rivista di Lingua, Letteratura e Comunicazione

N. 30 Ottobre – Dicembre 2014

ISSN: 2037-609X



[compu.unime.it](http://compu.unime.it)