

L'America del Sud, "terre lontane": dai corsi ERI di lingua spagnola per la radio

PAOLA CAPPONI
Università degli Studi di Torino

Riassunto

Tra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta circa la casa editrice ERI ha pubblicato una serie di volumi a corredo e complemento di programmi radiofonici dedicati all'apprendimento della lingua spagnola. Oggetto di studio del presente contributo è il volume di Leonetta Biancolini Kissopoulos, *Corso pratico di lingua spagnuola* (1950), che conobbe varie edizioni. In particolare, l'attenzione si concentra sulla rappresentazione della cultura dell'altro nella didattica delle lingue con speciale riferimento ai Paesi ispanofoni dell'America Latina. Le osservazioni in merito al paratesto incluse nel contributo sono tese a meglio cogliere peso e modalità della rappresentazione culturale nell'economia complessiva del testo. Nell'analisi sono richiamati concetti chiave di vari indirizzi di ricerca che indagano la costruzione dell'alterità al fine di mettere a fuoco le prospettive d'analisi più proficue per lo studio di questo tipo di fonti.

Abstract

Between the 1950s and the 1970s, ERI published a series of books as supplements to radio programmes devoted to the learning of Spanish. This contribution focuses on the volume by Leonetta Biancolini Kissopoulos, *Corso pratico di lingua spagnuola* (1950), which was re-published in the following years. More specifically, this article examines the representation of cultural otherness in the teaching of foreign languages, with a focus on Latin American Spanish-speaking countries. The present observations on its paratext aim at reflecting on the import and modalities of cultural representation within the frame of the volume as a whole. This analysis refers to key concepts of several research lines investigating the construction of alterity, in order to bring into focus the most advantageous perspectives for the study of this kind of sources.

1. STRANO, MA VERO: LA POLIFONIA DEL TESTO

Il contesto all'interno del quale si colloca questa riflessione è quello della didattica della cultura all'interno della didattica delle lingue e dell'evoluzione stessa dei concetti tradizionali di 'cultura' e 'civiltà' verso la nozione più recente di 'comunicazione inter-culturale' (Caon, 2016: 100).

Storicamente [...] la definizione di 'cultura e civiltà' inizi[a] quando anziché studiare le regole e il lessico per poter leggere testi stranieri, in un mondo immobilizzato dalle dittature e dalle guerre mondiali, si incomincia a viaggiare, a ristabilire relazioni con altri popoli — e risulta chiaro che saper bene la grammatica è inutile se non si comprende il modo di vivere degli altri e, più in profondità, il loro modo di essere e di pensare. (Caon, 2016: 99)

"Cultura" e "civiltà" non sono sinonimi (Balboni, 1999): "il primo indica i modi di vivere della quotidianità, i modelli culturali di organizzazione sociale, di relazione interpersonale; il secondo quei modelli che un popolo ritiene identitari, che lo rendono diverso dagli altri popoli,

e che secondo lui sono significativi e simbolici della propria appartenenza” (Caon, 2016: 99). Oggi, in un’ottica interculturale, il *focus* è posto su uno “sguardo [...] ‘polifonico’, più dinamico, insitamente dubitativo e critico rispetto a tutte le etichette assolute che la tendenza a semplificare la realtà per esigenze di economia può comportare e che però si rivela spesso essere un’anticamera dello stereotipo” (Caon, 2016: 104). Secondo una nozione tradizionale, nella didattica delle lingue straniere cultura o civiltà sono presentate come “ciò che caratterizza un popolo rispetto a noi italiani (quindi focalizzat[e] sulla differenza culturale)”, disseminando nel testo “un po’ di storia, di geografia e qualche attenzione sociologica —spesso regno dello stereotipo— volta a incuriosire”, quasi a modo di certe rubriche enigmatiche, “strano, ma vero”¹. Parola e immagine culturale, rappresentazione mentale e valutazione dell’altro (secondo la coppia oppositiva, positivo/negativo) prendono progressivamente forma nel manuale di lingua attraverso tutta una serie di tecniche. Bordonaba Zabalza (2009²), ad esempio, analizzando un volume di Juana Granados (*Para estudiar la lengua italiana*, 1939), una delle autrici cui sono stati affidati i volumi della collana ERI³, e indagando in particolare il rapporto tra stereotipo, ideologia e manuali per l’insegnamento delle lingue nel ventennio, conclude:

Por lo que atañe al contenido ideológico, este manual está en perfecta consonancia con los objetivos del gobierno: cada una de las secciones del manual (textos de traducción, lecturas, ejemplos que ilustran la parte gramatical, etc.) están destinadas a formar socio-políticamente al alumno. (Bordonaba, 2009: 204-205)

In generale, l’autrice parla di un *proceso de estereotipación lingüística* che si può realizzare per mezzo di collocazioni, epiteti epici, enumerazioni, comparazioni a sostegno e rinforzo dell’ideologia (Bordonaba Zabalza, 2009: 211-212).

Particolarmente interessante ai fini di questo tipo di studi è l’analisi dell’apparato esemplificativo inteso come tutto ciò che è altro rispetto alla voce principale ed è riconoscibile come

¹ In effetti, segnala Caon (2016: 105), tradizionalmente “si presentavano ‘curiosità’ antropologiche, sociali, culturali”. Oggi, nell’ottica di una comunicazione interculturale, si tende a privilegiare “quegli aspetti dell’interazione tra italiani e tedeschi, italiani e ispanofoni (europei e americani), e così via, che possono rappresentare dei punti critici tali da inficiare l’esito di uno scambio comunicativo indipendentemente dalla padronanza linguistica” (Caon, 2016: 105). Per stereotipo si intende: “«l’insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto a un altro gruppo o categoria sociale» (Mazzara, 1997: 19). Lo stereotipo è caratterizzato quindi da «l’ampiezza di condivisione, l’omogeneità percepita del gruppo-bersaglio, la relativa rigidità e resistenza al mutamento [di tale opinione]» (ibid.). In questo modo per stereotipo si può intendere l’opinione preconstituita su persone, gruppi, luoghi o avvenimenti che prescinde dalla valutazione del singolo caso ed è frutto di un antecedente processo di ipergeneralizzazione e ipersemplificazione, ovvero il risultato di una falsa operazione deduttiva” (Cortés Velásquez, Faone, Nuzzo, 2017: 43). Il pregiudizio è “un’idea, un’opinione concepita sulla base di convinzioni personali e preconcetti generali, senza una conoscenza diretta dei fatti, delle persone, delle cose, tale da condizionare fortemente la valutazione, e da indurre quindi in errore. Il pregiudizio è «la tendenza a pensare e agire in modo sfavorevole nei confronti di un gruppo» (ibid). Il rapporto tra i due concetti, sintetizza Mazzara, sta nel fatto che «lo stereotipo è il nucleo cognitivo del pregiudizio»” (Cortés Velásquez, Faone, Nuzzo, 2017: 43-44).

² Nell’articolo citato l’autrice analizza una serie di volumi per l’apprendimento dello spagnolo includendo nella sua analisi anche il testo di Juana Granados, in quanto volume per l’insegnamento delle lingue pubblicato in quegli anni. Bordonaba Zabalza riporta la netta dichiarazione di adesione all’ideologia dominante di Granados: “Al compilar este libro se han tenido en cuenta las exigencias modernas y la orientación sindical nacionalista que ha fijado su lema en las tres palabras: Dios, Patria, Familia. No se ha olvidado tampoco poner de relieve los lazos de gran amistad que se acaban de estrechar en los campos de batalla entre españoles e italianos” (Bordonaba Zabalza, 2009: 204).

³ Inaugura la collana di spagnolo il *Corso pratico di lingua spagnola. Lezioni per la “Radio italiana”* di Eva de Paci, pubblicato nel 1949 a Torino dall’I.L.I., l’Istituto del Libro Italiano. Seguirà, nel 1950, la pubblicazione, sempre a Torino, per la ERI, del corso di Leonetta Biacoloni-Kissopoulos, *Corso pratico di lingua spagnuola. Lezioni per la “Radio italiana”*. Le edizioni si succedono fino al 1957 (di queste, la quarta è interamente riveduta e ampliata) e a partire dal 1959 il corso sarà affidato a Juana Granados, autrice di un *Corso pratico di lingua spagnola: lezioni per la Radiotelevisione italiana* che conoscerà varie edizioni, inclusa una in due volumi. Infine, è del 1970, all’interno della stessa collana, la *Breve guida alla lingua spagnola* di Elena Clementelli.

"inserto" nel *continuum* del testo⁴. La natura polifonica del manuale è data dall'autore che è al tempo stesso autore e "animatore"⁵, quasi direttore d'orchestra di voci d'altri. L'esempio, in questa prospettiva d'analisi, è rappresentazione non solo, o non tanto, della norma, ma anche di altro rispetto ad essa: si fa veicolo di una rappresentazione a più livelli (Chierichetti, 2009: 117)⁶ che incide sulla costruzione e rielaborazione dell'immaginario e della memoria socialmente condivisa, potendo marcare anche ideologicamente il testo⁷.

Il manuale costruisce, nella sua polifonia, un discorso (Corti, 2019) ed è ricettore e promotore di un immaginario socio-discorsivo (Charaudeau, 2009). La rappresentazione di lingua e cultura che offre è fondata essenzialmente, nel caso dell'insegnamento della lingua spagnola, sull'idea di una norma condivisa all'interno del pluricentrismo linguistico e su un panorama culturale legato alla lingua spagnola che, pur essendo estremamente diversificato, nella manualistica si è teso a lungo a rappresentare in modo bicefalo (Spagna e "America Latina") e in modo gerarchicamente marcato (una sorta di "non solo...ma anche") (Corti, 2019: 117).

Nel descrivere l'altro, poi, specularmente, si descrive anche il sé, secondo un meccanismo di rifrazione/riflessione (Charaudeau, 2007). L'autorappresentazione si combina cioè con la rappresentazione dell'alterità⁸, svelando spesso il rapporto di potere tra le due linguoculture in un determinato periodo storico⁹.

2. IL PARATESTO

I volumi della collana ERI non sono pensati per un apprendimento in ambito scolastico, sono associati al corso radiofonico (*Lezione di lingua spagnola*) e, come specificato nel titolo (*Corso pratico di lingua spagnola*), perseguono una finalità orientata a una certa efficacia comunicativa. Forse oggi stridono le dichiarazioni di affabilità e coinvolgimento del lettore rispetto alla sostanziale rigidità del metodo, all'aspetto tipografico stesso del corso, privo di qualsiasi tipo di illustrazione e generoso nel ricorso a corsivi e neretto, a liste o tabelle che permettono di

⁴ Possono variare le forme con cui sono segnalati l'inserzione del testo "altro", il passaggio tra le voci, il tipo di rappresentazione proposto dall'esempio, le tipologie di esempio, dalla citazione all'anti-esempio (Chevallard et al., 2007). Specifica Chierichetti (2016: 103): "Las fuentes de los ejemplos pueden ser orales o escritas; las muestras pueden extraerse de documentos intrascendentes o bien de obras de referencia, y pueden crearse, reelaborarse y adaptarse para finalidades metalingüísticas. Se trata, en cualquier caso, de textos 'traducidos', reproducidos y encajados en el texto; son palabras 'ya habitadas' que el discente recibe y hace suyas, elementos sustanciales a la hora de determinar las coordenadas ideológicas de un texto y la praxis social en la que se inserta".

⁵ Citando Goffman (1981: 144), Chierichetti (2009: 114) afferma: "quien reformula palabras ajenas y discursos repetidos o discursos reproducidos, textos literarios o extraídos de distintas fuentes".

⁶ In merito all'esempio come metarappresentazione scrive Chierichetti (2009: 117): "En nuestra aproximación a la dimensión cognitiva del aparato ejemplar, nos parece funcional el concepto de metarrepresentación: los ejemplos, pues, también pueden entenderse como representaciones de representaciones etiquetadas intelectualmente que se almacenan en la mente. Un ejemplo nos da información gramatical, pero también nos da información sobre información al situarse dentro de un marco conceptual conocido".

⁷ Chierichetti (2016) analizzando la "identidad narrada en los ejemplos" di *Per incominciare... lo studio della lingua spagnola nelle scuole medie inferiori* (1937) di Juana Granados, afferma che il testo "no se limita a presentar contenidos gramaticales, sino que incluye fragmentos discursivos que brindan a los alumnos la oportunidad de elaborar psicológicamente un imaginario bien determinado. [...] Las proposiciones, las lecturas y los ejercicios están encaminados a modificar el sistema de actitudes del lector ofreciendo patrones de comportamiento y de moral y creando una memoria socialmente compartida" (Chierichetti, 2016: 112).

⁸ Chierichetti (2009: 123): "Los espacios mentales y culturales que se esbozan a través del aparato ejemplar en estos manuales de finales del siglo XIX no atañen a la visión recíproca de los pueblos italiano y español, sino, en gran medida, a la autorreferencia y a la autorrepresentación, también lingüística, de la clase burguesa y mercantil de la época. A lo lejos, se vislumbra el gran sueño del Nuevo Continente".

⁹ Chierichetti (2009: 118): "La reflexión que acabamos de presentar nos lleva a formular la hipótesis según la cual el aparato ejemplar de los manuales contribuye a la construcción del espacio cognitivo y, por lo tanto, del espacio cultural de los destinatarios directos; por otro lado, este mismo espacio cultural puede analizarse como reflejo de la temperie histórica en la que se escriben estas obras".

specchiare italiano e spagnolo, affinità e differenze¹⁰. Il volume della Biancolini (d'ora in poi CPLS) va però incontro all'apprendente nel passaggio dalla scrittura all'oralità fornendo indicazioni grafiche per la lettura a voce alta:

[En] el siglo XX [...] ya observamos tentativas diversas para proporcionar cierta ayuda gráfica a la lectura en voz alta. Por ejemplo, para mostrar gráficamente entre qué palabras de la cadena hablada sería mejor hacer una pausa respiratoria (y dónde no se debería), en el *Corso pratico di lingua spagnuola. Lezioni per la radio italiana* de Leonetta Biancolini-Kissopoulos (Torino, Edizioni Radio Italiana, 1953) hay un intento de dar indicaciones con marcas gráficas sobre cómo leer uniendo palabras para no desligar sintagmas: se trata de pequeñas líneas curvas entre los vocablos ejemplificados que no son propias de la escritura corriente. (Arribas Esteras, 2019: 150-151)

Il paratesto, nel suo complesso, offre chiavi per cogliere il peso dei riferimenti all'America ispanofona nell'economia complessiva del volume.

Il vincolo con la trasmissione radiofonica è segnalato sia nel sottotitolo, *Lezioni per la "Radio italiana"*, sia sul verso del frontespizio: "Il presente libro verrà usato come testo nelle lezioni di lingua spagnuola per la radio italiana"¹¹. Nella prefazione, Biancolini torna sulla natura di complemento al corso radiofonico del volume ("Scopo del presente volumetto è quello di rendere più facile e proficuo lo studio a quanti seguiranno le lezioni di lingue spagnuola trasmesse dalla Radio Italiana", CPLS: 3) e sul carattere pratico del corso, sulla sua "leggerezza". In effetti, anche qui, come negli altri volumi di lingua spagnola della collana, carattere pratico del corso e aspetto normativo sono presentati in contrapposizione, quasi antonimi: "Il carattere del volume è essenzialmente pratico; pur tralasciando quanto avrebbe potuto appesantire lo studio della lingua, ho cercato di offrire un quadro completo delle fondamentali regole grammaticali e sintattiche" (CPLS: 3). Lo studio della norma è presentato come un peso da alleggerire, ma che non è possibile eliminare, come indica la concessiva¹².

Nel caso specifico di questa ricerca, l'analisi del rapporto tra testo scritto e trasmissione radiofonica è fortemente ostacolato dalla scarsa reperibilità delle registrazioni, anche se alcune pubblicità e testi promozionali pubblicati sul *Radiocorriere* (RC) gettano certa luce in merito

¹⁰ In "Traduzione e uso di alcune preposizioni", ad esempio, l'autrice offre una rassegna di "traduzioni di preposizioni" che introduce in questo modo: "Valgano di norma i seguenti esempi. Traduzione della preposizione *di*: Mi compiaccio di... = **me complazzo en comunicarte que...**; [...]". Si noti l'approccio normativo, asciutto e contrastivo filtrato attraverso la traduzione che è proposta ricorrendo al segno [=] enfatizzato dal neretto per la resa in spagnolo (CPLS: 69, 70, 71).

¹¹ Raus 2004: 4, in merito ai corsi ERI di lingua francese, parla di una sorta di pacchetto multimediale: "Pourtant, c'est à partir de 1949 qu'on ressent l'exigence de créer une sorte de paquet multimédia: le cours radiophonique s'accompagnera d'un livre".

¹² Arangio Ruiz, nella premessa al volume di Eva de Paci specifica che, il testo "non porta ingombro di pesante filologia, ma vivo senso della lingua parlata e della necessità di conversazione". Juana Granados, a sua volta, dopo aver insistito sul fatto che il volume è "composto come ausiliare alle lezioni di lingua spagnola trasmesse dalla Radiotelevisione Italiana", ricorda, come Biancolini, l'obiettivo "pratico" e la "pesantezza accademica": "un altro requisito che ho tenuto presente è la praticità la quale però non può andar disgiunta dalla grammatica se si vuole che l'insegnamento riesca utile [...]. Siccome credo che ogni insegnamento debba essere impartito con un certo metodo, ho cercato, pur scartando ogni pesantezza accademica, di procedere con ordine nell'esposizione della materia" (Granados 1959: 3). Si arriva infine al corso della Clementelli che, nel 1970, scrive: "Desidero prima di tutto dichiarare che questo libretto non è assolutamente un manuale di grammatica spagnola, ma, semplicemente, un veloce tracciato o, come dice il titolo, una «Breve guida alla lingua spagnola». Ho anche deliberatamente evitato di usare la parola «lezione» sostituendola con «giornata», a distinguerne i ventiquattro capitoli, per dare più l'idea di una vacanza che di uno studio vero e proprio" (Clementelli 1970: 3).

(RC 1952, 44: 7; RC 1953, 37: 4¹³). Solo molto recentemente sono state digitalizzate una ventina di puntate (1970), mentre il resto è disponibile parzialmente e su nastro. Nella pubblicità che dei corsi è stata inserita sul *Radiocorriere* si ricorre a una serie di formule che invitano (talvolta anche con il ricorso all'imperativo) all'acquisto dei volumi per migliorare l'apprendimento della lingua avviato con il corso radiofonico (occorrerà aspettare i volumi di Juana Granados per osservare un cambiamento anche nella pubblicità che si arricchisce di immagini): "Ricordiamo agli ascoltatori che, acquistando i relativi manuali compilati dai docenti di questi corsi, essi saranno in grado di imparare con maggiore profitto" (RC 1950, 26: 1); "Per seguire con profitto le lezioni di lingua spagnola e portoghese munitevi dei manuali adottati dai docenti" (RC 1951, 33: 11); "Gli appositi manuali, redatti dai docenti dei corsi stessi consentono agli ascoltatori di seguire i corsi più agevolmente" (RC 1954, 28: 6); "Per seguire con profitto le lezioni è consigliabile munirsi dei manuali redatti dai docenti dei corsi" (RC 1955, 28: 7).

L'indice del volume di Biancolini si articola in lezioni sdoppiate in tema grammaticale e lettura, presentandosi così più mosso rispetto all'estrema sintetica linearità dell'indice del testo della De Paci (una lista di temi grammaticali), ma più rigido rispetto alla proliferazione di variegate sottosezioni del corso successivo, affidato a Juana Granados (troviamo *Dialoguillos*, titoli quali *Per la conversazione*, a indicare esplicitamente la finalità, o formule imperative, di più diretta presa sul lettore: *Scriviamo una lettera*, *Aprenda a estacionar*) o al volume di Elena Clementelli, articolato in *Giornate*, e non più in lezioni (Capponi, 2020).

Se dalla macrostruttura si stringe il campo alla microstruttura testuale, le consegne sono indice di un metodo ancora legato alla tradizione grammatico-traduttiva, ma che muove passi verso l'aspetto comunicativo: per i brevi dialoghi (segnalati dal titolo *Para la conversación*), si consiglia una lettura quotidiana ad alta voce: "Léase repetidas veces diarias en voz alta. No volveremos a repetir esta recomendación, pero ella vale también para todas las lecturas que seguirán." (CPLS: 127, n. 1)¹⁴; "Tradúzcase" è l'unica indicazione per gli esercizi di traduzione; sono formule ricorrenti: "Gli spagnoli dicono" (CPLS: 14), "In spagnolo si dice" (CPLS: 14); "Noi diciamo... gli spagnoli dicono" (CPLS: 28); una rubrica è dedicata agli "Errori da evitare" e qui il riferimento è spesso all'italiano che induce in errore: "Noi siamo indotti, trascinati dall'italiano, a dire..." (CPLS: 24), formula ripetuta, ripresa ad esempio a p. 51: "trascinati dall'italiano".

In particolare, la traduzione è parte integrante del metodo. È presente sin dalle prime letture, con traduzione sottoscritta, e attraverso esercizi di traduzione attiva e passiva. Le consegne, come accennato, sono ridotte all'osso e gli esercizi calibrati sulla teoria esposta. Le frasi sono per lo più tra loro slegate, decontestualizzate. Il primo esercizio di traduzione (CPLS: 26), ad esempio, inanella frasi a puro scopo di fissazione della regola:

Noi vendiamo l'arpa, compriamo il tappeto e poi partiamo, Io ascolto il canto dell'usignolo mentre tu ascolti il suono delle campane [...] È vero che arrivaste alle otto e partiste alle dieci? [...] Il fratello e le sorelle mangiarono, bevvero e non pagarono il conto; Ricevetti la lettera, risposi con una cartolina e l'imbucai.

Il peso degli esercizi traduttivi è ripreso sia nelle *Avvertenze* che aprono il volume sia nelle *Avvertenze* per l'uso del vocabolario Italiano-Spagnuolo-Italiano in appendice. Nelle prime leggiamo "1. Negli esercizi di traduzione preposti per l'applicazione delle regole gram-

¹³ La collezione dal 1925 al 1990 della rivista settimanale *Radiocorriere TV RAI*, "organo ufficiale della RAI", è consultabile online, all'URL: <http://www.radiocorriere.teche.rai.it/Default.aspx>. Dietro alla sigla RC si indica l'anno e il numero, seguiti dalla pagina.

¹⁴ Per il ricorso ai dialoghi nei manuali di lingua e, in specie, la loro evoluzione in rapporto all'introduzione di supporti audiovisivi, si veda Arribas Esteras, 2019.

ticali, le parole spagnuole tra parentesi in corsivo traducono quelle italiane che immediatamente precedono; le quali, a volte, sono anch'esse in corsivo; 2. Le parole italiane tra parentesi in carattere normale non vanno tradotte..." (CPLS: 5). Nelle seconde: "Le parole degli esercizi di traduzione identiche ne le [sic] due lingue, come p. es.: casa, casa; mano, mano [...]; ecc., non sono riportate. [...] 5. Sono stati omessi pure, in genere, i vocaboli usati in precedenza negli esempi e nelle letture: di qui la necessità di ricordarli" (CPLS: 137). E si conclude: "Tenuto tutto ciò presente si traduca sempre con franchezza e senza timore di sbagliare, perché «**Quien teme el error no llega a doctor**»" (CPLS: 137). Siamo quindi complessivamente nell'ambito di un ricorso alla traduzione pedagogica tipico del metodo grammatica-traduzione, nel quale, sintetizzando:

La traducción se basaba en textos compuestos ad hoc. No era un instrumento de enseñanza de la lengua, sino sobre la lengua a partir de textos escritos. Más adelante (siglo XX) se añaden textos de carácter literario y crestomatías (selecciones). Es un proceder muy gramaticalizado y alejado de la lengua en su uso, criticable por su artificialidad y por sus planteamientos no comunicativos. (García Medall, 2001: 3)

Una *traducción pedagógica* intesa come traduzione per lo più meramente esplicitiva:

Tradicionalmente, la traducción siempre estuvo presente a la hora de enseñar una lengua extranjera. No obstante, se traducían las palabras, no las ideas. En cualquier manual de lengua extranjera podíamos encontrar largas listas de vocabulario traducido, única ayuda de la que disponía el alumno para enfrentarse a la traducción de cualquier tipo de texto.

Se traducía para entender las explicaciones gramaticales. [...] Se hacía traducción directa (de la lengua extranjera a la materna) e inversa (de la lengua materna a la extranjera) de los textos, sin ninguna metodología, sin un análisis previo del texto de partida.

Se trataba, pues, de una traducción explicativa que tenía como único objetivo cerciorarse de los conocimientos de los alumnos. (Arriba García, 1996: 269)¹⁵

In merito alla presenza dell'aspetto normativo, si noti l'inserzione di esercizi che "parlano della lingua", ne riprendono esplicitamente la regola, usandola come oggetto di descrizione, metalinguisticamente. Tra le frasi da ripetere quotidianamente nella prima lettura si legge: "Quien confunde ciervo con siervo, acedías con hace días, oreja con horeja no sabe castellano" (CPLS: 12); "Yo magnetizo, tú magnetizas, nosotros magnetizamos, ellos magnetizan dícese conjugar" (pp. 12-13); "Zueco quiere decir zoccolo; sueco svedese" (CPLS: 13); "seseo es pronunciar la ce con el sonido de la ese" (CPLS: 14) e si conclude: "Pasemos, si os place, a la segunda lección" (CPLS: 14) dove l'uso della prima persona plurale fa saltar fuori dal testo l'autrice.

Si includono poi sezioni intitolate *Regole pratiche* che sono "scorciatoie" per la memorizzazione, ammiccamenti al lettore forse in virtù di quell'alleggerimento del peso normativo cui si fa cenno nell'introduzione. Un esempio:

¹⁵ Segnala Di Sabato (2007: 48) in merito al peso di questo tipo di ricorso alla traduzione: "L'insegnamento della lingua a partire dalla spiegazione delle regole grammaticali, seguita da una pratica linguistica consistente nella traduzione soprattutto di frasi decontestualizzate, è talvolta identificata con un approccio, talvolta con un metodo, e assume varie denominazioni: approccio/metodo grammatica-traduzione, grammaticale-traduttivo, grammatico-traduttivo. Ai nostri fini, qualsiasi sia la denominazione adottata, interessa essere concordi sul fatto che si tratta di una didattica evidentemente superata che costituisce comunque il punto di partenza dell'elaborazione teorica in merito a teorie e metodi glottodidattici. Di questa didattica si può salvare qualcosa solo se adeguatamente integrato con le teorie contemporanee che vedono al centro del percorso di apprendimento/insegnamento l'apprendente e i suoi bisogni comunicativi, nonché l'utilizzo di testi significanti ed efficaci". Cfr. D'Angelo, 2016: 19.

Se dalla 3° persona plurale del passato remoto canta-ron, vendie-ron, vivie-ron, stacciamo -ron e aggiungiamo -se, -ra, -re, otteniamo rispettivamente le due forme dell'imperfetto congiuntivo: canta-se, canta-ra; vendie-se, vendie-ra; vivie-se, vivie-ra; e il futuro congiuntivo: canta-re, vendie-re, vivie-re. (CPLS: 36-37)

3. "SONO QUI PER DIRVI CHE BUENOS AIRES È NELL'ARGENTINA ED È E SARÀ SEMPRE UNA DELLE MIGLIORI CITTÀ MODERNE"

Nella brevissima prefazione è citata, come motivo d'interesse del volume, l'inserzione di conversazioni su temi quotidiani e il richiamo, evocativo, esotico, a terre lontane: "Le letture si riferiscono ad argomenti che formano spesso oggetto di conversazione: alcune tratteggiano aspetti dell'ambiente familiare; altre descrivono le caratteristiche delle principali città del Sud America e trasportano così la mente del lettore in terre lontane" (CPLS: 3)¹⁶. Le "terre lontane" prendono forma nel corso del testo in vario modo. Per realizzarne l'analisi è utile richiamare, attingendo agli studi di imagologia, il concetto di immagine dell'altro, di *imago* quale esito di un processo storico che sintetizza alcuni tratti identificativi rispetto ai quali ci si può porre in prospettiva esclusivamente positiva (*mania*)¹⁷, esclusivamente negativa (*fobia*) o interlocutoria e di rispetto (*filia*) (Mariottini, Tedeschi, Sánchez Castellanos, 2020: 66-68). Parimenti, occorre ricordare che dal *círculo imagotípico*, ossia dal processo di costruzione della *imago*, scaturiscono "immagini collettive" che esercitano sia una funzione positiva a livello cognitivo, nel processo di conoscenza dell'altro, analogico e sintetico, sia una funzione di coesione sociale del gruppo (Mariottini, Tedeschi, Sánchez Castellanos, 2020: 64-65)¹⁸.

In merito alla pervasività di visioni stereotipate Corti, indagando la dimensione discorsiva del manuale di lingua, commenta: "Sorprende [...] que una gran parte de la preocupación respecto a los manuales tenga que ver con la crítica a contenidos estereotipados, cuando en realidad es la propia configuración discursiva la que produce este tipo de visibilidad" (Corti 2019: 183) e insiste sulla resistenza di una visione culturale legata alla lingua complessivamente bicefala, semplificante, lontana dalla realtà (Corti 2019: 247)¹⁹.

¹⁶ È parimenti segnalato che nel volume "lo studioso troverà [...] aneddoti, proverbi, nonché termini e frasi commerciali". L'apertura al commercio, all'utilità dello studio dello spagnolo a fini commerciali sarà poi ripresa nel volume di Juana Granados ("Coloro che abbiano bisogno di esercitarsi nella corrispondenza commerciale, possono trovare quanto loro occorre nel mio *Lo Spagnolo Commerciale*, edito dalla Casa Editrice Cisalpino, Milano", CPLS 1957 p. 4). E così Clementelli (1970: 3): "Non mi resta che augurare una buona vacanza a tutti in compagnia di una lingua bellissima e ricca, la cui conoscenza oggi particolarmente è divenuta indispensabile, con la presenza dei paesi dell'America Latina alla ribalta dell'interesse politico, sociale ed economico mondiale". Sull'uso dell'espressione "America Latina", si ricordi che la scelta di questa o altre espressioni quali "'España y América Latina' para referirse a los sitios en los que se habla español como L1 [...] o 'otras locuciones más neutras como 'mundo hispanohablante', 'regiones hispanohablantes' o, incluso, 'países hispanohablantes'" ha chiari effetti: "Las consecuencias de dicha elección sobre la concepción, la extensión y la distribución de la lengua y la cultura hispanohablantes no son menores" (Corti, 2019: 11). Spesso nei manuali poco spazio è riservato a altri Paesi ispanofoni, Filippine o Guinea equatoriale (Corti, 2019: 180).

¹⁷ "La hispanomanía nació en el siglo XIX a raíz de los viajeros, sobre todo anglosajones, que visitaron España. Estos crearon una visión de la Península como el último reducto de una vida romántica y diferente, que tuvo consecuencias importantes en la historia de la cultura" (Burns Marañón, 2000: 24, cit. in Mariottini, Tedeschi, Sánchez Castellanos, 2020: 67).

¹⁸ Su rappresentazione e stigmatizzazione dell'altro, appartenenza o non appartenenza a un gruppo, insistono gli studi che da diverse prospettive indagano "quello che è diventato comune chiamare *hate speech* ('linguaggio d'odio' o 'discorso d'odio')" (Bianchi, 2021: 4). In particolare, i concetti (cfr. Bianchi, 2021) di ingiustizia discorsiva, ingiustizia epistemica, responsabilità discorsiva e autorevolezza, "dimenticanze istituzionalizzate" escluse dal sapere condiviso possono forse essere utilmente riscattati per avvicinarsi anche a questi materiali di studio.

¹⁹ Corti segnala un canone tematico sorprendentemente stabile: "Se puede afirmar que el paradigma de 'Civilización y cultura' continúa presente en cuanto establece un canon de los temas que son propios de la cultura meta, aunque el canon haya variado históricamente" (Corti, 2019: 255).

In particolare, nel rapporto con l'altro ispanico e, in specie, con i Paesi ispanofoni dell'America latina, l'immaginario si è strutturato, a partire dalla scoperta del Nuovo Mondo, seguendo essenzialmente un doppio canale, una coppia oppositiva di fondo: la fascinazione esotica o la delinquenza e la barbarie, che si declinano variamente nella storia (Mariottini, Tedeschi, Sánchez Castellanos, 2020: 74) per arrivare nel XX secolo al "sueño de los migrantes" (Mariottini, Tedeschi, Sánchez Castellanos, 2020: 74) di inizio Novecento²⁰.

Nel volume della Biancolini i Paesi ispanofoni d'Oltreoceano sono ben presenti, ad esempio, attraverso un fitto rimando alla geografia sudamericana a partire dalle letture: *La llegada a Buenos Aires* (E. Tusquets, CPLS: 111); *Caracas* (E. Tusquets, CPLS: 117-118); *Lima* (E. Tusquets, CPLS: 105); *La Guayra* ("naciente y próspera industria"), (E. Tusquets, CPLS: 128-129); l'ultima lettura, anonima, si intitola: *La avenida de Mayo* (CPLS: 129-130). O, in un esercizio di traduzione: *L'Argentina confina con la Bolivia, l'Equatore con la Colombia* (CPLS: 29).

Se si entra nel dettaglio e si legge, ad esempio, la pagina dedicata a Lima ritroviamo, coerentemente con quanto esposto in merito ad una presentazione tradizionale della cultura dell'altro, un cenno alla fondazione della città e quindi al passato coloniale, a Pizarro, con toni celebrativi ("después de haber sometido aquel gran conquistador el inmenso imperio de los incas"²¹) e una curiosità sull'origine del nome ("en atención al gran número de limas que crecían en la región"²²). La densità nominale, sostantivale e, in specie, aggettivale, e il tono euforico del testo sembrano richiamare il linguaggio del turismo, invitante, persuasivo. Si esaltano i tratti del fantastico e dell'esuberanza della vegetazione tropicale:

una aureola de fantásticas riquezas [...] la inmensa plaza Mayor [...] su parte central se halla tapizada de jardines de bellos trazados, asomando por entre grupos de flores y plantas decorativas, de vírgenes de América, altísimas palmas reales, esbeltos bananeros, corpulentas limas y otros árboles de gran desarrollo [...] En el centro de esa espléndida visión de la flora de los trópicos, se levanta artística y monumental fuente de hierro que con su armoniosa caída de agua, proporciona mayor encanto al lugar. (CPLS: 105)

Solo nella descrizione dell'*Ayuntamiento* i toni sono più contenuti:

en el lado Oeste hay el Ayuntamiento, vetusto edificio de la época colonial, de arquitectura especialísima, porticado en su planta baja, con solo un piso de balcón corrido y un cuerpo central algo pesado. (CPLS: 106)

Certa attenzione, infine, è volta alla florida attività commerciale: "En esta plaza hay buenas tiendas, lujosos bars y tienen su domicilio varios clubs aristocráticos. Las calles que en ella desembocan son las más comerciales y las más concurridas" (CPLS: 106). Esuberanza di flora e fauna e stravaganza si rintracciano anche in una lettura intitolata *¿Qué es?* (CPLS: 84-85), anch'essa indizio di una visione tradizionale di "cultura e civiltà" legata alla presentazione di aspetti incuriosenti: *cóndor* ("[...] Habita en los Andes y es la mayor de las aves que vuelan"); *puma* ("Mamífero carnívoros de América"); *macagua* (nelle tre accezioni: "Ave rapaz diurna de los bosques de la América Meridional [...] - Serpiente venenosa [...] que vive en regiones cálidas de Venezuela; Arbol de Cuba [...]"); *llama* ("Mamífero rumiante, propio de la América

²⁰ Che si declina variamente nelle epoche storiche (pp. 69-74).

²¹ Si confronti in merito un'osservazione di Corti sul corpus di manuali ELE oggetto d'analisi "Resalta en la muestra, por ejemplo, el caso de México, del que se presenta su pasado maya y azteca como un legado que el turista puede disfrutar. La continua negociación y reescritura del pasado y presente indígena y su relación con el español no forma parte del discurso" (Corti 2019: 182).

²² E in nota spiega: "árbol de flores blancas, pequeñas y olorosas. - Fruto de forma esferoidal y corteza amarilla (gialla) y pulpa jugosa y algo dulce" (CPLS: 105).

Meridional"); *guano* ("abono formado por el excremento de aves marinas que se encuentra acumulado en gran cantidad en las costas y en varias islas del Perú y del norte de Chile") (CPLS: 85). Si notino poi le comparazioni: "Sono qui per dirvi che Buenos Aires è nell'Argentina ed è e sarà sempre una delle migliori città moderne" (CPLS: 48); "Il Perù ha un territorio molto ricco di miniere d'argento, forse il più ricco dell'America del Sud" (CPLS: 77). Non manca una lettura su *Pronunciación sudamericana del castellano* ("¿De quiénes tomarían los sudamericanos esta pronunciación? Probablemente de los andaluces pues pronuncian lo mismo de éstos", CPLS: 72).

Nella misura in cui si osserva il manuale di lingua anche come testo promozionale di una lingua e di una cultura si rileva come condivida con i testi turistici alcune tecniche linguistico-retoriche tese a rafforzare curiosità e interesse verso la conoscenza dell'altro, presentato attingendo ad un patrimonio comune, che spesso ricorre all'esaltazione della differenza, della stranezza per incuriosire. Dei testi per il turismo è stato infatti spesso indagato l'incrocio tra riproposizione di stereotipi, intesi come fotogrammi sintetici, statici, ampiamente condivisi e quindi facilmente riconoscibili, e costruzione attiva dell'immaginario. Si attinge a un patrimonio condiviso per selezionarne una parte, ossia proporre porzioni del noto con precise funzioni promozionali, creando in questo modo uno spazio allettante, invitante, fittizio nella misura in cui non è ritratto di un luogo, bensì selezione di ciò che di un luogo può attrarre o "deve" essere conosciuto e "consumato" (si ricordi l'analisi della *Guide bleu* di Roland Barthes di quegli anni). Si pensi alle riflessioni di Michael Byram che "señaló que la cultura se suele tratar desde un punto de vista turístico en los manuales y estableció en su modelo la meta de desarrollar una perspectiva que vaya más allá de la misma (Byram, 1997)" (Corti, 2019: 150)²³.

Lo sguardo del turista (Urry, 2002) verso la meta è indotto, "costruibile" e al tempo stesso prodotto del contesto cui il turista appartiene "Il *tourist gaze* [...] può essere costruito in due modi: 1. internamente, attraverso la decodifica che il turista attua sulla base dei propri filtri socio-culturali; 2. esternamente, da parte dei professionisti del turismo che realizzano strategicamente un'immagine del prodotto turistico che andrà ad influenzare le aspettative del turista" (Manca, 2017: 216)²⁴. Corti rileva come i manuali "no muestran un sistema de la lengua y una cultura asociada a dichas realizaciones lingüísticas, sino que construyen el sistema de la lengua y la cultura seleccionando y transformando la lengua y las prácticas" (Corti, 2019: 12-13)²⁵.

Nei volumi ERI sono frequenti i riferimenti al viaggio e alla distanza: distanza geografica tra l'Italia e i Paesi ispanofoni, tra le lingue (lingue affini) e tra le culture. La dimensione del viaggio è, almeno in parte, legata poi alla migrazione: "Il certo è che la Colombia, il Venezuela, il Perù e il Paraguay accoglieranno i nostri emigranti (p. 41); "avranno sicuramente saputo che

²³ In particolare Byram propone come obiettivo "un tipo particular de experiencia y de perspectiva [...] que no sería propia del turista (*tourist*), sino del residente que se establece y convive en una sociedad (*sojourner*) durante un periodo de tiempo, experiencia a la que se le atribuye un mayor valor por el grado de interacción que permite, sobre todo, un intercambio que relativiza las perspectivas intraculturales y promueve la comparación entre una cultura propia y otra extranjera [...]" (Corti, 2019: 45). Oggi, sottolinea Corti, "En EAL y, sobre todo, en el diseño de los manuales, la perspectiva turística es usual, pero también forma parte de un discurso social más amplio que se entronca con la movilidad -de ciertos sujetos- en el mundo globalizado" (Corti, 2019: 150).

²⁴ Manca (2016: 2): "The advertising process in tourism could be synthesised as a circular process involving cultural encounters: the promotion of a destination is the reflection of the socio-cultural features of the context which has produced a tourist product; at the same time the message of the promotion is culturally filtered through the perception of tourists/travellers, who belong to different socio-cultural contexts".

²⁵ E ancora: "El modelo lingüístico y cultural que proponen los manuales se asienta, evidentemente, sobre el trabajo descriptivo de la investigación de la Lingüística, de los Estudios Culturales, de la Didáctica de las lenguas, así como de instituciones encargadas de políticas lingüísticas, etc. Pero no presenta la realidad de la lengua, sino que construye un discurso -textual en un sentido amplio- multimodal en torno a la lengua y su cultura. Así como una obra literaria de ficción escenifica espacios realmente existentes, el manual se refiere también a estas realidades que construye" (Corti, 2019: 182).

quando morirà (muera) il loro zio d'America avranno più di cento milioni di rendita" (p. 61); "Chi verrà nel Cile o andrà nel Venezuela e dirà di trovarsi male, se ne pentirà" (p. 117). E ancora:

Proveniente dal Sud America è giunto ieri a Genova il piroscafo «Mendoza» con a bordo 700 emigranti che tornano in patria. Circa la metà di essi hanno terminato il normale contratto di lavoro e gli altri hanno preferito tornare in Italia a causa delle condizioni economiche in cui erano venuti a trovarsi per la svalutazione del peso argentino. (CPLS: 100)

Nel volume sono incluse due lettere. La Lectura 19 è infatti dedicata alle *Cartas*: una lettera spedita da Lima *el 12 de octubre de 19...* da Ildefonso Delgado che si rivolge a Don Benjamín Rodríguez, che vive a Buenos Aires, e la risposta di questi. Ildefonso Delgado riferisce di una famiglia italiana che sarebbe disponibile a trasferirsi dal Brasile al Perù ("familia de agricultores italiana dispuesta a trasladarse al Perú") e si rende disponibile ad accoglierla. I dettagli dell'offerta ritraggono particolari della società dell'epoca e della sua economia:

Mi distinguido amigo y yerno suyo Sr. D. Ramón López, de paso por esta capital, me informó hace días que usted conoce una familia de agricultores italiana dispuesta a trasladarse al Perú. Si todavía tiene esa disposición yo podría cederle 50 hectáreas de terreno en las inmediaciones de esta capital, muy fértil, con casa amplia, aperos agrícolas de toda clase, sembradoras, tractores, etc. ganado, agua en mucha cantidad, y hacerle además condiciones ventajosas. En lo tocante al viaje desde Buenos Aires hasta Lima estoy dispuesto a costearse en su totalidad. Le ruego encarecidamente me conteste usted a vuelta de correo y al darle las más expresivas gracias se reitera de usted atto. (CPLS: 78)

Nella risposta (*Buenos Aires, 17 de octubre de 19...*) si legge la descrizione della famiglia, "trabajadora, oriunda de Las Marcas de Italia":

La familia de que se trata se compone de ocho personas: José Mandolini, el jefe de la familia, su mujer y tres hijos mayores, un hermano, la mujer de este y un hijo pequeño. Gente trabajadora, oriunda de Las Marcas de Italia [...]. (CPLS: 79)²⁶.

In generale, le strutture di potere, le gerarchie filtrano nel testo attraverso tutta una serie di riferimenti che producono o riproducono, perpetrandola, un'immagine di potere o di dominazione (Van Dijk, 2003: 144).

Pur non avendo qui modo di tracciare un quadro più ampio e dettagliato, si possono isolare almeno alcuni riferimenti al profilo storico-sociale tratti dall'apparato esemplificativo. La rappresentazione della famiglia e dei rapporti al suo interno, ad esempio, è significativa:

¡Qué tranquila y felizmente vive uno en su hogar!
El jefe de la familia está trabajando en su despacho; su esposa, después de haber puesto en orden, limpiado y barrido los dormitorios o las alcobas, el comedor, el saloncito de recibir, la despensa, el pasillo, el retrete y el cuarto de baño, acude a la cocina para otros quehaceres.
La hija mayor, que ha vuelto ya con lo que su mamá le mandó comprar para la comida, empieza a guisar ayudando a su madre.

²⁶ La lettera prosegue così: "La familia italiana a la que hace usted alusión está dispuesta a trasladarse a esa cuando usted quiera pues acepta con gusto su propuesta con la seguridad de que las demás condiciones en sus pormenores, serán buenas o cuando menos las acostumbradas" (CPLS: 78).

A mediodía vuelve el hijo de la escuela, y los cuatro se sientan a la mesa, que la hija ha puesto con tanto esmero, y todos comen en santa paz.
El trabajo y el bienestar engendran la paz y el amor en los hogares.
(CPLS: 42)

Emerge poi tutto un preciso lessico quotidiano raccolto e custodito in frasi che sono sequenze di nomi di cose, di attrezzi, oggetti, strumenti, con un livello anche alto di specializzazione per un apprendente: "Diciamoglielo che la sega, la pialla, la raspa e lo scalpello non vollero e non potettero venderceli" (CPLS: 117); "Misero il cacciavite in tasca, le pinze nella borsa, il succhiello nella cassetta e quando vollero servirsene non sapevano dove fossero" (CPLS: 117); "Ecco perché non me ne parlavate: il telaio e il merletto li avevi tu; tu invece, cara Luisa, avevi la matassa, il gomito e il ferro da calza; e Maria chiese l'orlo a giorno, il punto a croce e l'agorai e non ne aveva bisogno" (CPLS: 92). E ancora:



El carpintero, teniendo a mano la sierra, la garlopa o el cepillo, la escofina, el formón, el martillo y unos clavos, labra la madera ordinariamente común, y su colega el ebanista, labrando maderas más finas, hace toda clase de muebles; el zapatero, con cuero para la suela y el tacón, y piel para la pala o la empella, con la lezna, el trinchete, el hilo embreado, hace o compone zapatos, botines y botas. (CPLS: 93)

Se si osservano le frasi che si propongono per la traduzione nell'esercizio XIV (CPLS: 61), rintracciamo rimandi al mondo contadino ("Sono arrivati cento sacchi di zucchero di barbabietola e non abbiamo il danaro per *(para)* pagarli"); all'emigrazione ("avranno sicuramente saputo che quando morirà *(muera)* il loro zio d'America avranno più di cento milioni di rendita"); alla guerra ("è vero che aveste la speranza di vedere quel giovane che aveva notizie dei vostri fratelli prigionieri?"); all'organizzazione del lavoro domestico, in questo caso, pare, borghese ("Quando foste giunti, chi trovaste in casa? La padrona o la governante?"). A volte le coordinate di riferimento non sono chiaramente ricostruibili, sfumano: nella lettura 4°, *Para la conversación* (CPLS: 27), in uno dei due dialoghi in lingua spagnola proposti si legge:

¿Cuándo vas a salir? El lunes o el martes. Si sales el miércoles te acompaño. No puedo porque el jueves o el viernes, a más tardar, he de estar de vuelta. Bueno; prométeme entonces que el sábado y el domingo vendrás a Ostia conmigo. Te lo prometo. Adiós, buen viaje y hasta el sábado.

Il dialogo, decontestualizzato e in lingua spagnola, con riferimento alla città italiana, non agevola la comprensione: si tratta di ispanofoni in Italia? È un dialogo tra un ispanofono e un italofono che conosce lo spagnolo oppure un dialogo tra italofoeni tradotto in spagnolo? Stride forse oggi, poi, il riferimento a condizioni economiche che possono essere poco favorevoli: "Llega el invierno con su frío, sus lluvias, su cierzo, su nieve, su hielo. Los niños, los que tengan zapatos buenos y hayan comido bien, juegan con la nieve: hacen con ella figuras varias, y bola tras bolas *[sic]* para... la batalla" (CPLS: 98). Nella lettura *El Dormitorio* si legge: "completarán los enseres del dormitorio un tocador, un espejo, una silla y alguna que otra cosilla según las posibilidades y el gusto de cada uno" (CPLS: 58). E ancora:

¿Vamos a comer, tía?
No está pronta aún la comida.
¿Cuánto falta?
Diez minutos todavía
¿Qué hay?
Sopa de arroz, huevos, carne asada, queso y fruta.
¿Hay vino?

Sí, tinto.
¿Café?
A mediodía no, es demasiado caro.
¡Paciencia!
(CPLS: 33)

4. CONCLUSIONI

In conclusione, anche se il manuale abbinato alla trasmissione radiofonica persegue dichiaratamente obiettivi orientati a uno scopo “pratico”, comunicativo e quindi meno strettamente legati all’apprendimento della norma linguistica, la visione di lingua e cultura dell’altro che propone pare seguire uno schema ancora fortemente legato alla tradizione su cui si innestano, però, aperture che saranno riprese e approfondite nei volumi successivi della collana. Il testo pare volto a suscitare la curiosità del lettore attraverso richiami a tratti tipici, semplificanti, attraenti, della cultura dell’altro, puntando sulla stravaganza, l’esotico e, almeno in parte, sulle opportunità che possono offrire “le terre lontane”. A sintesi dello spirito complessivo del volume rispetto all’altro ispanofono può forse essere estratto il seguente passaggio:

Gli spagnuoli, in linea generale, con l’indicativo presentano solo l’azione certa e sicura, con il congiuntivo solo quella possibile o desiderabile, esprimendo quindi con precisione, chiarezza e franchezza il loro pensiero secondo l’indole loro, un po’ diversa dalla nostra. (CPLS: 122)

Pare di poter concludere che possa essere particolarmente proficuo per lo studio di questi materiali in prospettiva linguoculturale percorrere due vie, tra le molte possibili: 1) contestuale e discorsiva: una ricerca allargata, attenta a tutto ciò che circonda e accompagna il testo, tesa a indagare nello specifico la costruzione discorsiva dell’altro, osservando le convergenze con altri indirizzi di ricerca, i quali da diverse prospettive insistono su definizione/descrizione dell’alterità, su opposizione noi/loro a partire da un repertorio comune ereditato e in trasformazione, che si intreccia variamente con stereotipi e pregiudizi, e, in definitiva, sulle strutture portanti, di potere, della società; 2) diacronica e diamesica sull’apprendimento a distanza e il rapporto oralità/scrittura nella misura in cui le fonti lo consentono.

Bibliografia

- ARRIBA GARCÍA, Clara de (1996) “Introducción a la traducción pedagógica”, *Lenguaje y textos* 8, pp. 269-83.
- ARRIBAS ESTERAS, Nieves (2019) “De la escrituradidáctica a la grabación sonora. Panorama metateórico e historiográfico de diálogos ELE”, in Alessandra Vicentini e Hugo E. Lombardini, eds., *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico*, *Quaderni del CIRSIL* 13, pp. 145-167.
- BALBONI, Paolo E. (1999) *Parole comuni, culture diverse: Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BIANCHI, Claudia (2021) *Hate speech. Il lato oscuro del linguaggio*, Bari-Roma, Laterza.
- BIANCOLINI KISSOPOULOS, Leonetta (1953³) *Corso pratico di Lingua spagnola: Lezioni per la Radio italiana*, Torino, ERI.

- BORDONABA ZABALZA, María Cristina (2009) "La enseñanza de las lenguas extranjeras en la Italia del ventennio: entre ideología y estereotipación", in Javier Villoria, ed., *Dai maestri di lingue ai professori di lingue in Europa, Quaderni del CIRSIL 8*, pp. 199-215.
- BURNS MARAÑÓN, Tom (2000) *Hispanomanía*, Barcelona, Plaza y Janés.
- BYRAM, Michael (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CAON, Fabio (2016) "Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale. Un quadro di riferimento in ambito glottodidattico" in Carlos Alberto Melero Rodríguez, ed., *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Università Ca' Foscari, pp. 95-116.
- CAPPONI, Paola (2020) "Le lingue straniere alla radio: i corsi di lingua spagnola (1949 - 1970)", in Miguel Ángel Cuevas Gómez, Fernando Molina Castillo, Paolo Silvestri, eds., *España e Italia: un viaje de ida y vuelta. Studia in honorem Manuel Carrera Díaz*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 95-112.
- CHARAUDEAU, Patrick (2007) "Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux" in Henri Boyer, ed., *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Paris, L'Harmattan.
- (2009), "Identité linguistique, identité culturelle: Une relation paradoxale", in Christian Lagarde, ed., *Le discours sur les «langues d'Espagne»/El discurso sobre las «lenguas españolas» (1978-2008)*, Perpignan, Presses universitaires de Perpignan, pp. 21-38.
- CHEVILLARD, Jean Luc, Bernard COLOMBAT, Jean-Marie FOURNIER, Jean-Patrick GUILLAUME, Jean LALLOT (2007) *L'exemple dans quelques traditions grammaticales (forms, fonctionnement, types)*, *Langages* 2.166, pp. 5-31.
- CHIERICHETTI, Luisa (2009) "Los ejemplos en algunos métodos de español para italianos (siglos XIX-XX)" in Javier Villoria, (ed.), *Dai maestri di lingue ai professori di lingue in Europa, Quaderni del CIRSIL 8*, Bologna, CLUEB, pp. 109-124.
- (2016) "La identidad narrada en los ejemplos de «Per incominciare... lo studio della lingua spagnola nelle scuole medie inferiori» de Juana Granados", in Elena Carpi, Rosa María García Jiménez, Elena Liverani, eds., *Le forme del narrare: nel tempo e tra i generi*, Trento, Università degli Studi di Trento, Dipartimento di Lettere e Filosofia, pp. 99-115.
- CLEMENTELLI, Elena (1970) *Breve guida alla lingua spagnola*, Torino, ERI.
- CORTÉS VELÁSQUEZ Diego, Serena FAONE, Elena NUZZO (2017) *Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata*, *Italiano LinguaDue* 9.2, pp. 1-74.
- CORTI, Agustín (2019) *La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE)*, Münster, Waxmann.
- D'ANGELO, Mariapia (2016) *Traduzione didattica e didattica della traduzione*, Urbino, QuattroVenti.
- DE PACI, Eva (1949) *Corso pratico di Lingua spagnola: Lezioni per la Radio italiana*. Torino: Ili.
- DEL VALLE, José (2007) "Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español" in José Del Valle, ed., *La lengua, ¿patria común?*, Frankfurt am Main, Vervuert, pp. 13-56.

- DI SABATO, Bruna (2007) "La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue", *Studi di Glottodidattica* 1, pp. 47-57.
- GARCÍA MEDALL, Joaquín (2001) "La traducción en la enseñanza de lenguas", *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación* 3, pp. 1-19.
- GOFFMAN, Erving (1981) *Forms of talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania.
- GRANADOS, Juana (1959) *Corso pratico di lingua spagnola: lezioni per la Radiotelevisione italiana*, Torino, ERI.
- MANCA, Elena (2016) *Persuasion in Tourism Discourse. Methodologies and Models*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- (2017) "Persuasione, tourist gaze e turismo di lusso. Modi comunicativi e culture a confronto", *Lingue e linguaggi* 20 (2017), pp. 215-237.
- MARIOTTINI, Laura, Stefano TEDESCHI, Alejandro SÁNCHEZ CASTELLANOS (2020) *La mediación lingüística y cultural. Teorías y nuevos enfoques para el estudio de la lengua y cultura española e hispanoamericana*, Milano, Hoepli.
- MAZZARA, Bruno M. (1997) *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, Il Mulino.
- RAUS, Rachele (2004) "La Radio italienne et la didactique du FLE dans les années 1949-1974: esquisse d'un parcours de recherche" in: *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2004, 32, pp. 121-143.
- URRY, John (2002) *The Tourist Gaze. Leisure and Travel in Contemporary Societies*, Londra, Sage.
- VAN DJIK, Teun A. (2003) "La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad", in R. Wodak, M. Meyer, eds., *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, pp. 143-177.

