

El fascismo como tema en los textos escolares de enseñanza del italiano lengua extranjera: estudio de caso

Ariela Borgogno

Becaria Inicial ANPCyT

UADER - Centro de Estudios Comparados (UNL)

La textualidad en que se objetiva la estructura visible y hasta los significados no visibles que se ocultan a veces tras la trama externa de un manual se pueden analizar, conforme a la propuesta que formuló Roger Chartier para otras construcciones de la cultura, como unas representaciones del mundo en que se crean y circulan.

Agustín Escolano (2001: 14)

1. Punto de partida

La idea de que el texto escolar está histórica y geográficamente determinado no es novedosa, pero en la simplicidad de este planteo reside uno de los núcleos problemáticos que la Manualística aborda: la complejidad del manual¹ como dispositivo formador de culturas e ideologías. En su caracterización de este tipo textual y de las funciones que se le atribuyen, Alain Choppin (2001: 210) plantea que los manuales escolares son “los ‘soportes de la verdad’ [...] que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones. [...] El manual se presenta como [...] el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores”.

Atendiendo a estas consideraciones, nos proponemos analizar la construcción textual del tema “fascismo” en los manuales de enseñanza de la lengua italiana L2². Asimismo, el rol principal del texto escolar como herramienta pedagógica, nos conduce a la reflexión acerca del proceso de circulación, transmisión y lectura en el que se lo involucra. Tomamos como marco teórico de referencia el Análisis Crítico del Discurso (ACD), dado su carácter interdisciplinario, y los aportes fundamentales de Norman Fairclough para determinar cómo los textos operan dentro de las prácticas socioculturales. Fairclough considera como principio importante para el ACD que el análisis de los textos no debe estar artificialmente aislado del análisis de las prácticas institucionales y discursivas³ en las cuales éstos se insertan. (1995: 17) Allí la relevancia de su

¹ Usaremos indistintamente los términos “texto escolar” y “manual”. Para una caracterización de los mismos véase, entre otros, Choppin, 2001; Ossenbach, 2010 y Spregelburd-Linares, s.d.

² Consignamos de esta manera la enseñanza del italiano como segunda lengua o lengua extranjera.

³ El estudio de estas prácticas discursivas supone centrar la atención en los procesos de producción, distribución y consumo textual. Para Fairclough, el discurso es “lenguaje en uso como forma de práctica social” (1993) y considera que el análisis social y cultural del mismo sólo puede ser enriquecido a partir de la evidencia textual.

aporte: pensar simultáneamente el discurso como pieza de un texto, instancia de una práctica discursiva e instancia de práctica social.

1.1. Recorrido hacia la conformación del objeto de estudio

Nuestra motivación para el estudio de este tipo de manuales surge de la innegable presencia que la cultura italiana tiene en la idiosincrasia argentina y sobre todo regional, en este territorio del país denominado “Pampa Gringa” gracias a la fuerte impronta italiana de la inmigración en la zona de Santa Fe. Si bien ha pasado bastante más de un siglo del inicio del proceso de inmigración masiva, cuyo cierre podemos estimar en la década del 60⁴, la comunidad italiana en diversos territorios de la provincia de Santa Fe mantiene vivos los lazos con el país y la cultura de origen. Las relaciones interculturales, existentes desde siempre, hoy son transversales y planetarizadas (gracias a las comunicaciones) por lo que introducen una perspectiva dinámica de la/s cultura/s. Este tipo de relaciones entre culturas nos obliga a tomar conciencia de la riqueza que la variedad encierra, no para homogeneizar a partir de la diferencia sino para valorar la otredad y reconocer en esa otredad aquello que también nos constituye. Es en este sentido que nos interesa reflexionar acerca de los contactos lingüísticos y culturales y el modo en que los textos escolares proponen el conocimiento de lo otro.

La investigación sobre el uso de manuales escolares de enseñanza del italiano L2 incluye la problemática de abordar textos escolares producidos y editados en Italia para un destinatario general que desconoce (o maneja muy poco) la lengua que se quiere enseñar. En este grupo receptor de los textos no hay distinción entre inmigrantes radicados en Italia y que diariamente se enfrentan con la lengua italiana y aquellos extranjeros, residentes en el exterior, sin contacto directo con el habla cotidiana. Resulta de interés, entonces, ver cómo esta propuesta estandarizada de enseñanza de la lengua, a través de los manuales, es apropiada y transmitida por instituciones educativas santafesinas que tienen una larga tradición en la enseñanza del italiano.

Hemos seleccionado como espacio prioritario de la investigación dos escuelas de gestión privada de la ciudad de Santa Fe en las que la enseñanza del italiano se lleva adelante desde el nivel inicial⁵ y el uso del manual escolar es obligatorio desde el nivel primario. Para el recorte

⁴ Aunque la bibliografía académica sobre el tema es vastísima, para una introducción a la problemática remitimos a DEVOTO, Fernando (2006) *Historia de los italianos en la Argentina*, Biblos, Buenos Aires; (2004) *Historia de la inmigración en la Argentina*, Sudamericana, Bs. As; GERMANI, Gino (1962) “La inmigración masiva y su papel en la modernización del país”, en *Política y sociedad en una época de transición*, Paidós, Bs. As. y CASTELLI, Eugenio- CERVERA, Felipe- GORI, Gastón- ISAÍAS, Jorge- VALLI, Osvaldo (1991) *Inmigración, identidad y cultura*, Ediciones Culturales Santafesinas, Rafaela.

⁵ Vale aclarar que la enseñanza de la lengua italiana en la ciudad de Santa Fe no se produce solamente en las instituciones de gestión privada abordadas. También el italiano es ofrecido como L2 en algunas escuelas medias públicas de las que no nos ocuparemos en este escrito. Para una referencia de los derroteros de la enseñanza del italiano en la provincia, véase CROLLA, 2010; 1999; 1997. Para una visión a nivel nacional, entre otros, DEVOTO (2006), BERTONI, Lilia Ana (2007) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. Una construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. FCE, Bs. As; el capítulo de Beatriz SARLO (2007) “Cabezas rapadas y cintas argentinas”, en *La máquina cultural*, Seix Barral, Bs. As. y Di Tullio, Ángela (2003) *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, Eudeba, Bs. As.

necesario del objeto, focalizamos en el nivel medio de ambas instituciones durante el período 1998-2008.

A partir de una serie de entrevistas a docentes, alumnos y exalumnos de las dos instituciones hemos realizado un registro de los manuales escolares utilizados en el nivel medio durante la década mencionada. La búsqueda, como explicamos, estuvo dirigida a rastrear en estos textos la presencia del tema “fascismo”, o temas relacionados, y el enfoque que el manual plantea sobre los discursos autoritarios⁶. El presente trabajo se realizará entonces con un estudio de caso, derivado de la línea de investigación de nuestra tesis doctoral. La indagación microtextual que desarrollaremos en torno a esta temática, punto inicial del análisis, nos conducirá irremediamente a reflexiones más generales en torno al género abordado y las prácticas por él instituidas.

2. (De)construcción⁷ de una mirada sobre el fascismo

Progetto Italiano 2. Corso di lingua e civiltà italiana, de T. Marin y S. Magnelli (tercera edición: setiembre de 2000) Ediciones EDILINGUA, Roma. Este manual fue utilizado desde el año 2000 hasta el 2003 inclusive, en los primeros cursos de una de las escuelas medias referidas⁸. En este sentido, es interesante analizar el subtítulo, pues en él se especifica que el libro es un curso no sólo de lengua italiana sino también de *civiltà*, es decir, “civilización”. En este caso, el estudio de la civilización italiana involucra diversas disciplinas como la Historia, la Geografía, (lo que en Argentina conocemos como) Formación Ética y Ciudadana, y se extiende a las artes: literatura, música, entre otras. La mención de *civiltà* en el subtítulo hace explícito que se abordará la enseñanza de la lengua no sólo desde una perspectiva lingüístico-gramatical tradicional sino, fundamentalmente, desde la perspectiva comunicativa, cuyo auge se produce en los últimos años. Esto pone en contacto directo al alumno con la cultura y la realidad social del país cuya lengua estudia.

La inclusión del régimen dictatorial fascista como tema aparece en la sección *Conosciamo l'Italia*, dedicada a la cultura e historia italianas. Este apartado es el último de cada una de las unidades del texto escolar, con las que mantiene relación temática. Para dar cuenta de la

⁶ La elección de este objeto no es caprichosa. Entendemos que la enseñanza de una lengua introduce al alumno a una cultura nueva o poco conocida. En este sentido, la historia de las sociedades que empiezan a conocerse es una puerta de entrada vital para el entendimiento de lo que esas sociedades son y de su funcionamiento. El fascismo marcó a la sociedad italiana del siglo XX y sus implicancias políticas son notorias aún hoy.

⁷ Exclúyase a Jacques Derrida de toda referencia.

⁸ Un dato de interés. En la segunda escuela de referencia, en el año 2011 (fuera de nuestro recorte temporal), la docente que dicta italiano en el nivel avanzado de los cinco cursos de la escuela media, incorporó *Nuevo Progetto Italiano 2* (2008) para el 4° año. Esta nueva edición del manual reitera la sección histórico-cultural que trabajamos, con los mismos textos y actividades. El tema “fascismo”, según declara nuestra informante es abordado en la clase “como una reseña histórica, no como tema principal y siempre acoto algo (lecturas, comentarios anecdóticos o algún video) de acuerdo al interés del grupo pero nada en profundidad. Lo incluyo porque considero que la historia también va de la mano con la enseñanza de lengua; por lo general también lo abordo cuando vemos el cine del neorrealismo, o cuando coinciden los temas con la profesora de Historia, digamos que intento una articulación con distintas materias. Si bien no hay un proyecto de articulación trato de relacionar”.

organización del manual recuperamos, entonces, el título de cada unidad y los temas tratados en las respectivas secciones de *Conosciamo l'Italia*, lo que también nos permite visibilizar aquello que el término *civiltà* comprende:

- *Unità 1: Un esame difficile* – sección, *La scuola italiana e Le Università italiane*
- *Unità 2: Un conto corrente* – sección, *L'economia italiana*
- *Unità 3: Città italiane* – sección, *Roma, Milano, Bologna, Venezia, Napoli*
- *Unità 4: Un po' di storia* – sección, *Breve, anzi brevissima storia d'Italia*
- *Unità 5: Stare bene* – sección, *Lo sport in Italia*
- *Unità 6: Andare all'Opera* – sección, *L'opera italiana*
- *Unità 7: Andiamo a vivere in campagna* – sección, *Italia e ambiente naturale*
- *Unità 8: Tempo libero e tecnologia* – sección, *Inventori italiani*
- *Unità 9: Furto agli Uffizi!* – sección, *L'arte in Italia*
- *Unità 10: Criminalità... e altre storie!* – sección, *Problemi dell'Italia moderna*
- *Unità 11: Che bello leggere!* – sección, *Breve (che più breve non si può) storia della letteratura italiana*

El caso que analizaremos es el cierre de la *Unità 4*, la sección de *Conosciamo l'Italia* bajo el título *Breve, anzi brevissima storia d'Italia*, y ciertamente eso encontramos: un relato breve que abarca la historia de Italia desde el año 1400 hasta 1946, en dos páginas⁹. Como veremos al analizar los textos de nuestro interés, dicha brevedad impide profundizar en los acontecimientos históricos que se narran. La sección se organiza de la siguiente manera:

TÍTULO DE LA SECCIÓN:	SUBTÍTULOS:
<i>Breve, anzi brevissima storia d'Italia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dalle Signorie al dominio straniero (pág. 58) • Verso l'Indipendenza (pág. 58) • Dall'Unità al fascismo (pág. 59) • L'avventura della II guerra mondiale (pág. 59)

Es posible distinguir algunos elementos constitutivos básicos de la interacción comunicativa que nos ocupa. Desde una perspectiva macrosociológica (BERUTTO, 1979) diferenciamos:

- *Código Lingüístico*: italiano
- *Variedad Funcional – Contextual*:

⁹ El tema puntual de la unidad 4 es el uso de los tiempos verbales del pasado: el *passatto remoto* (nuestro Pretérito Perfecto Simple del Modo Indicativo) y el *trapassatto remoto* (similar al Pretérito Anterior del Indicativo, no usado en el español rioplatense). La relación entre el contenido lingüístico y el contenido cultural es directa y clara.

- *Subcódigo*: lengua de las Ciencias Sociales, estereotipado. En el subcódigo, las variedades del código se dan, sobre todo, a nivel léxico. En este sentido, el lenguaje de las ciencias sociales es siempre específico y preciso. En el texto que analizamos, se presentan palabras de uso corriente en la lengua y por eso muchas veces pasa desapercibida la profundidad conceptual del léxico utilizado. Veremos en el análisis posterior cómo el lenguaje de las ciencias sociales pierde precisión en el marco de un discurso escolar.

- *Registro*: formal

- *Variedad Geográfica del código lengua*: italiano estándar

En cuanto al nivel microsociológico es posible determinar, en términos muy generales, el tipo de situación comunicativa. Ésta puede definirse como una situación comunicativa escrita diferida, es decir el texto escolar es pensado y producido por sus autores y luego editado, publicado y distribuido para su uso. Éste se dará de múltiples maneras, más aun teniendo en cuenta que los productores del texto son italianos nativos y los destinatarios del mismo, de diversas nacionalidades y geografías y con un conocimiento diverso de la lengua y cultura italianas.

En el marco de este nivel y mediante el proceso de descripción textual, el evento lingüístico propiamente dicho (el texto escolar), será analizado fundamentalmente desde el nivel léxico, es decir desde su vocabulario. A partir del concepto de cohesión lexical intentaremos dar cuenta de la formación de cadenas léxicas a través de las cuales descubriremos los campos semánticos correspondientes. Así podremos determinar la temática del texto y analizar las elecciones léxicas realizadas teniendo en cuenta que toda elección léxica implica una determinada elección ideológica.¹⁰

Los ítems lexicales van construyendo el tópico del discurso a partir de la relación textual que establecen. Por lo tanto, a la vez que se sucede la conformación de campos semánticos, el texto construye relaciones semánticas que contribuyen a su textura. En este sentido, al reconocerse un tópico discursivo podemos hablar de la existencia de una coherencia global del discurso.

Aquí, es válido aclarar que los distintos mecanismos cohesivos no son por sí mismos generadores de textura (propiedad de ser de un texto) sino que se encuentran en estrecha vinculación con la noción de coherencia. Es decir, la cohesión depende de las relaciones en las macroestructuras semánticas y pragmáticas, las cuales sustentan y determinan la coherencia global del discurso. Relacionada con la interpretación del receptor, la coherencia global establece relaciones entre el texto y el contexto comunicativo. El análisis del texto desde la cohesión lexical, nos permite describir los diversos valores de las palabras utilizadas, considerando con Fairclough, que lo que resulta ideológicamente significativo de un texto es su vocabulario per se.

¹⁰ Para aproximarnos a un concepto de ideología nos remitimos a Terry Eagleton (1997) quien expone todas las concepciones que hoy circulan. Para entender por qué la elección del vocabulario es ideológica podemos tomar las definiciones más amplias: “el proceso de producción de significados, signos y valores en la vida cotidiana” o “conjunto de ideas característicos de un grupo o clase social” o bien, “formas particulares de relaciones sociales que reproducen relaciones desiguales”. (EAGLETON, 1997: 21-22) Consideramos las últimas dos definiciones como las más apropiadas para pensar nuestro texto de análisis. Véase también VAN DIJK, 2005b.

Para dar cuenta del tipo de texto al que nos enfrentamos (VER ANEXO) podemos reconocer un campo semántico específico nombrando a la primera cadena léxica: el discurso histórico / historiográfico.

Cadena lexical 1: Unità, fascismo, Italia, popolo, emigrarono, primo ministro, I guerra mondiale, opposizione, vincere, crisi, governo, militari, industriali, elezioni, voti, seguaci, avversari politici, deputati, Partito Fascista, Parlamento, re, stato autoritario, dittatura, partiti politici, propaganda, organizzazioni giovanili, balilla, patria, nemici, oratore, folle, regime, II guerra mondiale, conquistò, alleato, bombardamento, Gran Consiglio, Repubblica sociale, Resistenza, partigiani, civili, alleati, brigate partigiane, fucilato, referendum, Repubblica.

El campo semántico se caracteriza por ser un espacio textual donde se espera la aparición de determinadas palabras de acuerdo al contexto. En este sentido, podemos ver que las palabras que integran la cadena pertenecen a un discurso particular, el histórico, con sus variantes (historia política, económica, social)

La conformación de la segunda cadena se realiza a partir de semas con carga positiva.

Cadena lexical 2: Giovanni Giolitti, tranquillità, libertà, simpatia, amare, bravissimo, superiorità, gloria, splendore, entusiasmo, liberato.

Cadena lexical 2.1.: forte, deciso, saggio, eroico, intelligente, dispiacere, rabbia, liberarono.

La tercera cadena está compuesta por aquellos semas con carga negativa.

Cadena lexical 3: gravi problemi, condizioni durissime, povertà, morti, incapace, Benito Mussolini, movimento fascista, fascisti, Duce, Hitler, terrorizzare, assassinare, violenza, paura, odiare, aggressivo, tradisci, gravi danni, vendicarsi, uccisero, fucilato.

Cadena lexical 3.1.: entusiasmare, controllare, proibire, abolire, avventura, scoppiò, grande (alleato), costretto.

Respecto de las cadenas lexicales 2 y 3 es importante explicar la subdivisión que realizamos. Ambas cadenas están conformadas por palabras que, por sí mismas, contienen carga positiva y negativa, respectivamente; es decir aun aislándolas del texto que las contiene. Puede ser objetable la mención de los nombres propios Giovanni Giolitti en la cadena 2 (semas con carga positiva), Benito Mussolini, Duce, Hitler, y la referencia al *movimento fascista*, *fascisti* en la cadena 3 (semas con carga negativa) pero entendemos que estos lexemas forman parte del conjunto de palabras cuya connotación y valoración está socialmente determinada. De todos modos, si consideramos que la construcción de los significados siempre está determinada por el contexto de aparición de las palabras, es acertada la presencia de estos nombres en las cadenas lexicales correspondientes.

La cadena lexical 2.1. presenta palabras con connotaciones positivas y negativas pero que en la estructura del texto adquieren un valor opuesto. Podemos ver que *forte*, *deciso*, *saggio*, *eroico*, *intelligente*, se convierten en características negativas dado que todas ellas intentan definir a la persona de Mussolini, cabeza de un gobierno autoritario y dictatorial. Son las acciones políticas

del *Duce* las que invierten el significado de estos términos. Al igual que las palabras mencionadas, *liberarono* asume su identidad dentro del texto donde su referente tiene connotación negativa: se libera a Mussolini de un arresto más que merecido.

La operación inversa se realiza con *dispiacere* y *rabbia*. *Dispiacere* es una palabra con carga negativa que se transforma en positiva porque ese “gran displacer” es el sentir de una mayoría de italianos frente a la entrada del país a la II Guerra Mundial por decisión de Mussolini y Hitler. (Observamos aquí, cómo el adjetivo *grande* adquiere valor positivo a partir del sustantivo al que acompaña.) La misma inversión de valores se produce con *rabbia*, el pueblo sufre las consecuencias de la política bélica fascista, se siente una víctima. La connotación positiva del término está dada por la capacidad de transformación que adquiere en el enunciado.

A su vez, la cadena lexical 3.1. se compone de lexemas que no tienen una connotación positiva o negativa definida pero que la adquieren por su colocación en el texto. Son palabras que logran coherencia en el conjunto de lexemas elegidos y que también se definen por su relación con el cotexto. Veamos un ejemplo. El uso del término *avventura* para mencionar el ingreso de Italia a la segunda guerra mundial puede leerse en comparación con el caso argentino de la guerra de Malvinas o la aventura de Malvinas, como suele llamársela desde una mirada revisionista y, a veces, crítica. En los dos casos, es la relación de la palabra “guerra” con “aventura” (y la carga de incertidumbre y riesgo que ésta implica) la que le confiere a esta última su valoración negativa. Pero en esta relación, la connotación política de los dos términos es disímil. La decisión política que lleva a un país a la lucha, al combate, y que caracteriza al hecho bélico, no es sugerida por la segunda palabra, lo que genera la ambigüedad semántica. “Aventura” posibilita dos lecturas: 1. la participación en un conflicto es un hecho no planificado, una contingencia (lectura “benévola”); 2. el ingreso a un conflicto bélico se produce a pesar de los consabidos riesgos de perderlo todo, lo que sí implica una decisión política. Entendemos que, en este contexto, es pertinente la segunda lectura, más aún si tenemos en cuenta el programa imperialista y expansionista del fascismo¹¹ que es sugerido en el texto con la mención a la conquista de Etiopía. Esta lectura marca a la vez un posicionamiento crítico del enunciador frente al hecho; por eso, en este caso la palabra *avventura* porta un valor expresivo y experiencial. Desde una mirada comparada, si pensamos en el caso argentino, no es lo mismo hablar de la aventura de Malvinas que de la gesta de Malvinas. En el primer caso, la mirada (crítica por cierto) está puesta en la Junta Militar que inicia o retoma el conflicto e involucra a toda la nación, hecho similar al italiano. En el segundo caso, focaliza en los

¹¹ Debido a la gran emigración de italianos hacia el continente americano, en los inicios del gobierno fascista su programa para Sudamérica fue explotado culturalmente a partir de la idea de la *latinidad* y de la presentación del fascismo (aún pre-totalitario pero ya imperialista) como filosofía política de la modernidad. La exaltación de la latinidad era el núcleo de la búsqueda de contactos con América, apelando a las raíces comunes se quería sostener la primacía de la “vía italiana” a la modernidad por sobre el hispanismo conservador y la influencia del mundo anglosajón. Argentina, al igual que Brasil, por importancia geográfica, características sociales y políticas, con una numerosísima población inmigrante italiana o de ascendencia italiana, fue una de las metas naturales de la política fascista de la *italianità*, dirigida a conservar la identidad nacional, consolidando el prestigio de la patria lejana.

combatientes que llevaron adelante la hazaña, el acto heroico (en eso consiste la gesta) de combatir en condiciones infrahumanas.

Si hablamos de las relaciones de significado, podemos establecer que el texto está regido por la antinomia pueblo – fascismo, pero es una dicotomía que presenta matices que analizaremos en detenimiento. La sobreformulación nos ayuda a entender por qué esta antinomia se constituye en isotopía del texto. En este sentido veremos, en primer lugar, la frecuencia con que se repiten los dos términos, que pueden ser entendidos desde lo ideológico como lexemas antagónicos:

POPOLO: (1: 2)¹², (2: 3), (5: 1-7), (8: 2) /// *FASCISMO* y derivados: (3: 4-7), (4: 1), (8: 1-1)

Esto nos lleva directamente a analizar, en segundo lugar, los casos de sinonimia relacionados con esta dicotomía. El lexema *popolo* se encuentra en relación de sinonimia con los términos *italiani* (6: 1), (7: 3), (10: 1) y en la ubicación (5: 7) aparecen de manera contigua formando el enunciado *popolo italiano*. También puede establecerse una sinonimia con *folle* (5: 6) y, al final del texto, con *Resistenza* (9: 1), *partigiani* (9: 1), *brigate partigiane* (9: 3)

El término *fascismo* y sus derivados (*fascista*, *fascisti*) mantienen una relación de sinonimia con *stato autoritario* (4: 2), *propia dittatura* (4: 3), *regime* (6:1), Benito Mussolini / Mussolini (3: 3/4), (4: 1), (5: 1), (7: 1-2), (8: 2-3), que a su vez lo hace con *Duce* (5: 1 - 4), (9: 4), *uomo forte e deciso* (3: 2), *uomo saggio, eroico ed intelligente* (5: 3) y *bravissimo oratore* (5: 5/6)

Entendemos, a partir de esta recuperación de términos similares a los propuestos, que se refuerza la dicotomía entre *popolo* y *fascismo*, y que la continua mención de estos lexemas y sus “sinónimos” en el entramado textual colabora con la textura del producto. Para lograr esta textura es fundamental la cercanía de los términos en el texto considerando que es en ella donde los pares opuestos se complementan y sostienen la cohesión léxica del mismo. Si consideramos a la sinonimia no sólo como una relación entre términos de igual significado, sino también como relación entre términos con significados aproximados, es válido el reconocimiento realizado anteriormente de los lexemas que mantienen dicha relación con ambas palabras de la dicotomía.

En esta etapa del análisis de la relación sinonímica es necesario plantear algunas cuestiones puntuales. El término *fascismo*, así como sus sinónimos, está social e ideológicamente impugado y para una mayoría tiene implicancias absolutamente negativas. El enunciador habla de la creación de una *dittatura* (4: 3), de un *stato autoritario* (4: 2) al que están ligados los términos *terrorizzare* y *assassinare* (3: 6), *violenza* y *paura* (4: 3). Encontramos, en este punto, un caso de hiponimia ya que el significado de autoritarismo está incluido en el de *fascismo*. Además para reforzar la valoración negativa sobre este término y su carácter autoritario, el “sinónimo” *regime* (6: 1) mantiene una contigüidad semántica con las palabras *controllare* (6: 1), *proibire*, *abolire* (6: 3/3) que se encargan de remarcar la índole represiva del *fascismo*. No es casual, entonces, la elección del lexema *fucilato* (9: 4) para dar cuenta de la muerte de Mussolini pues, más allá de indicar el tipo de muerte que afrontara el Duce, esta palabra encierra una connotación mucho más fuerte

¹² Se marcará entre paréntesis el número de párrafo y luego de los dos puntos, el número de línea correspondiente.

que, por ejemplo, asesinado. Implica, por su ubicación en el texto, casi un acto de justicia pero no se especifica a manos de quién. La muerte de Mussolini por los partisanos no es explicitada, sólo puede ser inferida por el lector.

En esta relación de sinonimia se utilizan expresiones, generalmente de valoración positiva, para referir a Mussolini. Pero como dijimos anteriormente es por su referencia, por su relación con el contexto, que estas mismas expresiones adquieren su valor negativo: *uomo forte e deciso* (3: 3), *uomo saggio, eroico ed intelligente* (5: 3), *bravissimo oratore* (5: 5/6).

La primera expresión recibe su connotación negativa por el sujeto del enunciado, es decir, los que buscaban un hombre fuerte y decidido para poner orden en el país, eran militares e industriales, es decir, representantes del poder hegemónico. La segunda, adquiere su valoración negativa en tanto está relacionada con la imagen de la propaganda fascista. El enunciador no afirma que Mussolini era un hombre sabio, heroico e inteligente sino que ésta es la imagen que intenta construir a partir de la propaganda. En este sentido, y teniendo en cuenta el adoctrinamiento de las organizaciones juveniles que realizaba el régimen fascista, es interesante analizar el enunciado del párrafo 5: *Inoltre (Mussolini) creò organizzazioni giovanili, in cui i ragazzi (detti "balilla") imparavano ad amare il Duce e la patria e ad odiare i nemici*. En éste encontramos una sinonimia entre *Duce* y *patria*, es decir, quien amaba al Duce amaba la patria. El régimen fascista, que llevó el nacionalismo a sus extremos, identificó la imagen de Mussolini con la de la patria italiana; por lo tanto, los enemigos del Duce eran, invariablemente, enemigos de la patria. El "permiso" para odiar a los enemigos, legitimaba su eliminación.

La tercera expresión que nos ocupa es una clara afirmación del enunciador: Mussolini era un orador, muy bueno, muy hábil. Dicho reconocimiento al talento retórico del dictador cambia su connotación al caracterizar su estilo como agresivo, en su afán de entusiasmar a las masas (*le folle*) a través de frases con fuerte carga nacionalista: *superiorità del popolo italiano* (5: 7), la *gloria della patria* (5: 7). Destacamos en este punto que la única imagen del Duce que acompaña al texto, es una de Mussolini en su rol de orador. (VER ANEXO) Recordemos que Weber explica la historia a partir de los tipos de dominación o formas de legitimación del poder. Uno de esos tipos es la dominación carismática que descansa en la creencia en las cualidades excepcionales de una persona para detentar el poder, y se ponen en juego la admiración, el entusiasmo. Esta forma de legitimación de poder es propia de los caudillos, profetas, líderes y es expresión de la acción afectiva. Mussolini, entonces, es un ejemplo sobresaliente del líder carismático¹³. Para considerar la función de las imágenes en la enseñanza, Graciela Carbone (2003) recupera la perspectiva teórica de Justo Villafañe para quien la imagen es modelo de la realidad. En este sentido, la imagen del Duce que acompaña al texto y funciona como soporte puede entenderse como una

¹³ Para un mayor conocimiento de la construcción del mito del *Duce* y la constitución de una religión cívica y política que sacraliza al régimen, recomendamos GENTILE, Emilio (2007) *El culto del Littorio. La sacralización de la política en la Italia fascista*, Siglo XXI, Buenos Aires. [Trad. Luciano Padilla López]

forma de modelización representativa¹⁴, dado que existe una correspondencia estructural entre esa imagen y la realidad narrada. (2003: 122)

Respecto del término *popolo* hemos expresado que es uno de los componentes del par antinómico, y por lo tanto isotópico, del texto. Pero en esta dicotomía, la fuerza que existe en el lexema *fascismo* y en su sistema de relaciones, se desdibuja en su opuesto, *pueblo*. Manifestamos anteriormente la relación sinonímica que este lexema mantiene con *italiani* (6: 1), (7: 3), (10: 1) porque, de hecho, el pueblo del que se habla es el *popolo italiano* (5: 7).

Ahora bien, encontramos también en *popolo* un caso de hiponimia, debido a que *I militari e gli industriali* mencionados en el párrafo 3 (2) forman parte de ese pueblo mencionado. Sin embargo, desde un análisis semántico y de relación de las palabras con su cotexto, señalamos como una relación antinómica la establecida por las dos expresiones. En el enunciado correspondiente se expresa que es, en parte, gracias a los militares y a los industriales que Mussolini llega al poder. La naturaleza opuesta de ambas expresiones radica en que estos grupos de poder son una fracción, hegemónica por cierto, de la totalidad de los italianos. Y, contrariamente a lo que ocurre desde lo conceptual, ellos no forman parte de ese *popolo* que sufre la política represiva fascista, como tampoco de ese *popolo* del que el Duce buscó ganarse la simpatía a través de la propaganda (5:1/2).

En el mismo párrafo se menciona *le folle* (5: 6), la multitud, las masas, término que por su cotexto puede leerse como otro sinónimo. El manejo de las masas a las que, como dice el texto, Mussolini deseaba entusiasmar, fue uno de los pilares de la política fascista. Analizando el carácter totalitario del fascismo, Gino Germani expresaba: “El totalitarismo no tiende a tener súbditos pasivos no participantes, sino soldados fanáticos y ‘convencidos’. Consiste, pues, en el intento de movilizar a la población completa, transformando según un modelo específico el conjunto de roles y formas de participación. En eso consistía, en suma, el intento de ‘construir’ el hombre fascista”. (citado en GENTILE, 2005: 21)

En la última parte del texto se suman a la relación de significado establecida entre *popolo* e *italiani*, *Resistenza* (9: 1), *partigiani* (9: 1) y *brigata partigiane* (9: 3) que renuevan la hiponimia antes mencionada. Los partisanos, la Resistencia, están incluidos en el significado de pueblo italiano. La oposición de los italianos a participar de la segunda guerra mundial, unifica a estos lexemas contra el proyecto fascista. Refuerzan esta idea los enunciados, que en su relación cotextual, presentan semas positivos: *la rabbia contro il fascismo creceva* (8: 1), *entusiasmo il popolo* (8: 2), refiriéndose al arresto del Mussolini.

Consideramos que la dificultad de analizar las implicancias del lexema *popolo* en el entramado textual reside en que “lo popular”, “el pueblo”, son categorías que han perdido fuerza política al desdibujarse su referencia. Eso es evidente en el texto que nos ocupa; el lexema refiere indistintamente a partidarios y opositores al fascismo, a las masas emocionadas por un líder

¹⁴ Las otras formas de modelizar la realidad son, para Villafaña, la simbólica y la convencional. Véase Carbone (2003)

carismático y a quienes sufren las consecuencias del autoritarismo, a quienes luchan contra la invasión alemana y los fascistas italianos. En el texto, *popolo* se transforma en una palabra general (otro recurso de la reiteración que contribuye a construir la cohesión léxica), y decimos que actúa como palabra general dado que más allá de tener un significado propio, éste no es preciso.

La falta de claridad y precisión respecto de la referencia de la palabra, la ambigüedad que ésta produce, es generada desde la enunciación. Podemos aducir que la brevedad del texto exige un relato recortado, poco profundo, acerca de los hechos y esto origina imprecisiones. Pero a la vez, notamos que dicha ambigüedad semántica refleja la posición ambivalente que los italianos mostraron frente al fascismo. No olvidemos que desde sus inicios hasta avanzada la década del 30, el fascismo logró la adhesión de gran parte de la población italiana gracias a políticas ambiguas de compromiso con diferentes sectores sociales, un discurso demagógico hacia las masas populares (donde logra un importante apoyo del sector obrero) y la captación de la clase media para la administración del Estado. El posterior desenmascaramiento del proyecto político fascista, produjo en parte de la población la desilusión y el enfrentamiento.

El mismo tipo de generalización e imprecisión semántica se produce respecto de la figura del rey. Es sabido que el fascismo accedió al poder por iniciativa del viejo régimen, es decir, por procedimientos “constitucionales”. (HOBSBAWM, 1998: 133) Esto es explicitado por el enunciador al plantear que *Mussolini ricevette dal re l'incarico di formare un nuovo governo* (4: 1/2). Y es el mismo rey, Vittorio Emanuele III de la Casa de Saboya, quien años después colabora con el arresto de Mussolini: *con l'aiuto del Re* (8: 2). La lectura obligada, y correcta, es que el rey que lleva al Duce al poder es quien también le quita su apoyo y lo arresta cuando las condiciones le son adversas. La omisión del nombre del monarca, que acompañó gran parte del gobierno fascista, induce a un error de lectura cuando es otro rey al que se alude en el último párrafo, cuyo nombre tampoco se manifiesta. El texto expresa que en 1946 *con un referendum, gli italiani decisero che non volevano più un re e che l'Italia sarebbe, stata una Repubblica*¹⁵. Al momento del referendum, hacía seis meses que el trono estaba a cargo de Umberto II. Si bien para la comprensión global del texto alcanza con entender que el rol de la monarquía estaba acabado en Italia después del fascismo, se pierde de vista quién es el destinatario de este texto: un alumno extranjero que se está iniciando en el estudio de la lengua y la cultura italianas. En este sentido, entendemos que la precisión semántica es una obligación del emisor/enunciador del texto.

Nos detenemos en la imagen de la propaganda fascista y en lo que hemos señalado por una cuestión operativa como el párrafo 6 (que debe ser leído como un epígrafe de la figura). Tanto la imagen como los slogans reproducidos en el epígrafe marcan con elocuencia la índole ultranacionalista y represiva del fascismo. Hablar significa traicionar a la patria, “*Taci! Se parli tradisci la patria!*”; comer demasiado implica robarle, *Se tu mangi troppo derubi la patria*. La figura

¹⁵ En el texto, *Repubblica* entra en relación antinómica con *stato autoritario* (4: 2), *dittatura* (4: 3) y *regime* (6:1)

erguida y rígida del soldado, casi posando la mano en el hombro del comensal, es la imagen del control ejercido por el fascismo en todos los aspectos de la vida de los italianos, incluso en la vida privada. No es casual la colocación de los términos *controllare*, *proibire*, *abolire*. La orden de suprimir el uso del pronombre *Lei* y sustituirlo por *voi* dice mucho de la política cultural fascista, especialmente de la política lingüística cuya línea principal era la italianización forzosa. Por esto, el blanco del ataque eran los dialectos, las palabras extranjeras¹⁶ y cualquier minoría lingüística presente en el territorio italiano, es decir, todo aquello distinto a la lengua italiana (que hoy llamamos italiano estándar). El purismo lingüístico del fascismo tiene su raíz en el nacionalismo de matriz redentora, que exalta la gloria de un pasado esplendoroso y de una cultura superior. La erradicación de los dialectos y extranjerismos supone la construcción de una identidad nacional eliminando la diversidad cultural. Y esto, comenzará por la escuela. Los alumnos tenían prohibido comunicarse, entre ellos y con los docentes, a través de sus dialectos. En el marco de la institución escolar estaban obligados a hablar italiano, lengua que no todos manejaban.

En italiano, *Lei* es el pronombre de 3ª persona singular (nuestro “usted”, 2ª persona singular) y es una fórmula de cortesía. *Voi*, en los dialectos del sur, significa “usted”. Paradójicamente, se prohibió el uso del *Lei* por considerarlo de origen español y se sustituyó por *voi*, una voz dialectal del sur. Vale aclarar que durante el gobierno fascista, con sede en Roma, el sur de Italia no era lo que conocemos hoy como regiones meridionales. Se extendía aproximadamente desde la mitad de la Toscana hasta el punto más austral del país.

El momento de mayor expansión de la lengua italiana como lengua nacional fue durante el período fascista. Una primera lectura de este hecho es positiva; la consolidación de una lengua común que permitió la comunicación entre habitantes de distintas regiones y que, a pesar de los esfuerzos, no logró erradicar las variedades lingüísticas dialectales y, por lo tanto, identitarias. Una segunda lectura: no ignoramos que el lenguaje es poder. Por ello, la incipiente unificación lingüística de Italia fue también un arma de control político.

3. El texto en acción

Como bien plantea Fairclough (1989), la práctica discursiva¹⁷ involucra procesos de producción, distribución y consumo de textos. Es en la interacción social donde los rasgos textuales cobran vida, pues en ella los textos son producidos e interpretados. Para Fairclough los procesos mencionados varían entre los diferentes tipos de discurso de acuerdo con factores sociales, es decir, los textos son producidos y consumidos de modos particulares en contextos específicos.

Los aspectos sociocognitivos que deben observarse en el análisis de la práctica discursiva apuntan al modo en que los textos son producidos e interpretados sobre una base de supuestos

¹⁶ El rechazo a las palabras extranjeras llega a tal punto que, por decreto, se impone la italianización de los nombres y apellidos foráneos. Por ejemplo, Anthony Queen pasó a llamarse Antonio Regina; para nosotros hubiese sido Antonio Reina.

¹⁷ El uso de los manuales es un ejemplo de prácticas discursivas de una clase, como lo es la evaluación de trabajos escritos, entre muchas otras.

de sentido común. Es así que la elección de un particular tipo de discurso está determinada por la interpretación que del contexto situacional realicen los participantes de la interacción. Nos referimos con esto al conocimiento (insconciente o sistemático) de las principales dimensiones de la situación –qué ocurre, entre quiénes y bajo qué relaciones– que constituye una serie de supuestos sobre el contexto que influye en el procesamiento informativo del intérprete. (FAIRCLOUGH, 1989) Es aquí donde las relaciones de poder se exponen de manera más clara.

Veámoslo con detenimiento. Los rasgos textuales previamente analizados construyen un tipo de discurso donde el fascismo es presentado como un hecho más, entre tantos otros en seiscientos años de historia italiana. El predominio de la trama narrativa a través de secuencias temporales y causales, “fundamentales para la narración histórica” según Carbone (2003: 114), así lo demuestra.

La tendencia a la neutralidad enunciativa cede en la reiteración de lexemas con valoración negativa relacionados al régimen fascista, aun cuando en función de la transposición didáctica, el texto escolar suele borrar las huellas del enunciador para generar la ilusión de un discurso aparentemente objetivo y transparente¹⁸. De todos modos, en el texto no es clara la presentación del hecho como conflicto ya que la dicotomía *popolo-fascismo*, que podría marcar cierta lucha ideológica o de intereses, fluctúa en una ambigüedad e indeterminación que relativiza el suceso, exponiéndolo de manera lavada (si se nos permite el término) y superficial. Por ello, la trama argumentativa, presente en el discurso de la historia¹⁹, se ve aquí desdibujada y el texto pierde la posibilidad de ofrecerse al estudiante como elemento para el debate de ideas²⁰ y para la construcción de una mirada crítica sobre el tema. La reiterada presencia de subjetivemas no alcanza para explicitar la postura del emisor sobre el hecho y, en consecuencia, no hay exposición de posiciones divergentes. Tampoco hay voces identificables en la producción de este texto, es decir, no hay responsables de cada una de las palabras emitidas (aunque uno puede inferir que el texto es elaboración de los autores del manual). Teniendo en cuenta a su destinatario, el emisor maneja un tipo de registro formal, característico del discurso escolar, y enunciados simples para facilitar la comprensión del texto (que no es lo mismo que la comprensión del hecho histórico) Observamos estas particularidades considerando las restricciones del universo del discurso así como también las restricciones del género y las convenciones. Por ello recuperamos algunas ideas ya expuestas: la brevedad del texto (una página) para dar cuenta de más de treinta años de historia italiana obliga a exponer fugazmente los acontecimientos históricos, lo que genera vaguedades semánticas e imprecisiones en el uso de categorías o términos específicos del discurso historiográfico, por ejemplo, *popolo*. El manual escolar, cuya característica es la

¹⁸ Véase CHEVALLARD, Yves (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires.

¹⁹ Coincidimos con Roland Barthes cuando plantea que el discurso de la historia, para nosotros el historiográfico, es esencialmente elaboración ideológica. Por ello la argumentación no puede estar ausente.

²⁰ Tampoco las actividades propuestas para el texto (ver Anexo) contemplan desarrollar en el alumno las competencias para la argumentación. La situación problemática que el texto no plantea, también está ausente de las actividades que, a contramano de las tendencias actuales, apuntan a la reproducción.

diversidad temática, es el marco en que se halla el texto que analizamos. La mirada general que se ofrece del fascismo responde a las restricciones del mismo género. No es un texto histórico o, en otras palabras, un texto que maneje el discurso complejo de la historiografía, sino uno de los tantos textos del manual, simplificados, condensados, que dan forma a un pantallazo de la cultura italiana, a la que el destinatario sólo se aproxima. En este sentido, recuperamos las palabras de Carbone respecto de la transposición didáctica en relación con el conocimiento: “El afán de simplificación tiene como resultado la provisión de numerosos indicios de que el conocimiento es un cuerpo de informaciones estables, seguras. Un repertorio de certezas” (2003: 99), no de problemas, no de conflictos.

En el análisis de la acción comunicativa, en relación con su contexto de situación, advertimos que las posiciones subjetivas se derivan del tipo de actividad, en este caso un texto expositivo sobre la historia de Italia, en un manual escolar. Un texto de estas características es pensado como una herramienta tanto por el productor como por el que lo consume. Es decir, es producido con la intención de que, mediante él, el destinatario se aproxime y conozca la lengua y la cultura italiana²¹ y es interpretado de la misma manera por quienes lo consumen. En este tipo de situación comunicativa existen relaciones de poder claras. Emisor y destinatario del texto se encuentran en una posición desigual respecto del conocimiento. El emisor ocupa el rol de quien “tiene el saber” que será transmitido al destinatario, quien posee un conocimiento insuficiente. Ese saber del emisor está legitimado por una editorial que decide publicar el texto y distribuirlo por el mundo,²² lo que refuerza el rol de dominación. Es ese grupo de poder el que tiene el control del discurso. Un elemento mediador entre productor y destinatario debería ser el docente, destinatario indirecto y actor esencial en la trasmisión de ese saber legitimado. La comprensión de su rol dentro de la situación comunicativa (en primera instancia), como reproductor de la dominación o

²¹ En la presentación del manual, los autores exponen la metodología propuesta. Se aclara en el último ítem, que los textos del apartado *Conosciamo l'Italia* presentan varios aspectos de la realidad italiana moderna, introducen nuevo vocabulario y son útiles para poner a prueba la comprensión escrita. Los textos parecen funcionar, según estas palabras, como excusas para abordar diferentes contenidos lingüísticos.

²² Respecto de los criterios de selección de los manuales y las implicancias en la enseñanza del italiano L/2, una docente con 25 años de antigüedad en la escuela referida nos decía que “desde el año 2000 la institución se maneja con textos que priorizan el italiano comunicativo (tal como lo hace Progetto Italiano 2) con el fin de que los alumnos puedan rendir satisfactoriamente las certificaciones internacionales, examen que deben realizar de manera obligatoria, en el 4° año. Por ello, trabajan con libros propuestos por la institución madre, con sede en Roma, con los elementos necesarios para el manejo de la lengua italiana requeridos para dichas evaluaciones, fundamentalmente para el examen internacional cuya certificación esta institución otorga”. Para los docentes y las instituciones educativas (íntimamente ligadas estas últimas al mercado editorial) lo fundamental es preparar al estudiante para un ingreso inmediato y sin conflictos a la sociedad italiana a través de su capacidad para comunicarse lingüísticamente. La prioridad del manejo lingüístico de lenguas foráneas para una eficaz movilidad intraeuropea se verá plasmada en el documento *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, cuya traducción al español del año 2002, a cargo del Instituto Cervantes, puede consultarse en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf [en línea] Descargado el 05-02-12.

como factor de ruptura, repercutirá directamente en el modo en que esos textos son consumidos e interpretados.²³

El texto analizado logra construir la coherencia global, es decir, se establecen correspondencias entre el texto y un repertorio de esquemas o representaciones de modelos característicos de organización asociados con este tipo de discurso. La interpretación del contexto situacional permite vislumbrar una representación del orden social e institucional. Según Martín Menéndez (1993: 30), la noción de coherencia relaciona al texto con el contexto de situación en el que es producido y recibido e interpretado. La producción e interpretación marcan su carácter interactivo puesto que es una unidad reguladora del funcionamiento social de la lengua. En este sentido, vemos que el discurso del texto escolar es coherente con el contexto de situación en el que se inscribe, situación que limita el intercambio real, directo entre productores y consumidores y que, por ello, reproduce el rol de poder de quien tiene la palabra. El hecho de que la actividad sea un texto escolar, pensado para extranjeros dentro y fuera de Italia, implica la difusión masiva del mismo y la transmisión, a gran escala, de los posicionamientos (legitimados, aunque no explícitos) de los emisores. Podemos pensar entonces en el proceso de reproducción ideológica que se deriva del texto así como también en el (re)ordenamiento social a partir de las relaciones de poder establecidas. Como bien plantea Van Dijk (2004), el discurso escolar llega a distintos tipos de personas, de distintas edades, género o condición social y contribuye de manera directa a la apropiación estándar de todo tipo de conocimientos, incluidos los sociales y culturales; a través de sus currículos ocultos favorece la transmisión de ideologías dominantes relativas al género o la condición social, entre otras.

En el fragmento textual trabajado, la construcción discursiva del régimen fascista apunta a la clausura histórica del mismo. Se excluye de esta manera toda posibilidad de pensar la actualidad de la política y de la cultura italiana como producto de la transformación social radical que la ideología y el hacer político del fascismo provocara. Lo interesante es que lo que el texto presenta no es más ni menos que la representación que la sociedad italiana tiene de sí misma. Entendemos que la vida de las sociedades se desarrolla bajo el control de una cultura oficial que valoriza sólo aquellas obras o eventos que de alguna manera confirman su ideología dominante. Así, pensamos la reproducción cultural a partir de la categoría de hegemonía basada en tradiciones selectivas de inclusión y exclusión, definiendo la cultura como un proceso productivo y un sistema significativo constitutivo cuyas instituciones y prácticas son delimitables.

4. Lectura de cierre

El texto que abordamos en este escrito, responde a las convenciones genéricas al presentar la historia condensada y simplificada, manejando a veces, un lenguaje impreciso generador de

²³ En algunas de las entrevistas realizadas a alumnos y exalumnos de las instituciones elegidas, se repite la idea de que muchas veces los textos de los manuales son trabajados, fundamentalmente, para la adquisición de vocabulario. La propuesta de actividades de lectura de este tipo están alejadas del rol del docente como movilizador y generador de reflexiones críticas respecto de lo que se lee.

ambigüedad semántica e ideológica. Manifestamos a su vez las dificultades que esto podría ocasionar en los destinatarios del texto, alumnos que están conociendo la lengua y la cultura de Italia; y remarcamos la necesidad de una intervención docente que proponga una lectura crítica del mismo como saber legitimado, una intervención que de(construya) sobre lo construido.

Corroboramos, en este estudio de caso, que el proceso de producción textual siempre deja rastros en el producto, y sobre esas señales opera el proceso de interpretación. Según Fairclough (1989, 2008) ambos procesos son conformados por la naturaleza de la práctica social, al mismo tiempo que ayudan a conformarla. Es decir, el discurso es una acción situada histórica y socialmente en una relación dialéctica con los aspectos del contexto social. De ahí la importancia del discurso, dado que colabora con la reproducción y/o la transformación tanto de la sociedad y la cultura, como de las relaciones de poder. A partir de las huellas textuales de la enunciación, pudimos reconstruir no sólo la mirada que la sociedad italiana tiene de sí misma y de su pasado (relativizado, clausurado) sino también el sujeto lector que el texto propone construir. Un sujeto extranjero del que no se esperan cuestionamientos ni reflexiones, pero del que se pretende que posea las competencias necesarias para la circulación social.

Carolina Kaufmann (2008) plantea que “los textos escolares constituyen un espacio privilegiado que da forma a las memorias colectivas. [...] Sellan sentidos simbólicos e imaginarios colectivos. También remiten a los silencios y a las omisiones.” La mirada ligera que el texto que nos ocupa posa sobre el fascismo y su proceso histórico da cuenta de una estructura altamente ideológica, la del sentido común, es decir, el régimen de lo que es dado por sentido al que refería Althusser. Un sentido común hegemónico que los textos escolares materializan y vehiculizan y que, a la vez, ayudan a producir socialmente. En este sentido nos planteamos, si no se problematiza al fascismo como un hecho constituyente de la sociedad italiana actual porque se supone una obiedad, ¿por qué se reproduce todavía la imagen estereotipada del hombre italiano alegre y extrovertido, consumidor voraz de la pasta y el *calcio*, siempre a la moda, cansado de la mafia? Es justamente en el contenido del sentido común donde se manifiesta el poder de influencia de la ideología dominante y su tendencia a la reproducción del orden social vigente.

“El libro escolar resulta ser [...] un espejo de la sociedad que lo produce”, dice Escolano (2001: 14). Vale preguntarnos entonces si una memoria histórica débil es un valor que debe perpetuarse. (Choppin: 2001)

Dall'Unità al fascismo

All'indomani dell'Unità, l'Italia si presentava come un paese con gravi problemi; la grande maggioranza del popolo viveva in condizioni durissime, specialmente al Sud. Tanta era la povertà che milioni d'italiani emigrarono in America.

Qualcosa cominciò a cambiare nei primi anni del 20° secolo, grazie anche a Giovanni Giolitti, primo ministro. Nel 1915 l'Italia partecipò alla I guerra mondiale, nonostante l'opposizione del popolo. Riuscì a vincere l'Austria, ma al prezzo di ben 700.000 morti!

Dopo la guerra, l'Italia entrò di nuovo in crisi e il governo sembrava incapace di riportare la tranquillità. I militari e gli industriali cercavano un uomo forte e deciso; lo trovarono nella persona di Benito Mussolini, che aveva fondato il movimento fascista. Nelle elezioni del 1919 quest'ultimo ottenne pochissimi voti, ma i suoi seguaci cominciarono a terrorizzare e ad assassinare avversari politici. Nel 1921, 35 deputati del Partito Fascista entrarono in Parlamento.

L'anno seguente, i fascisti marciarono su Roma e Mussolini ricevette dal re l'incarico di formare un nuovo governo. Piano piano organizzò uno stato autoritario, basato sulla violenza e la paura. Presto fondò una vera e propria dittatura, senza partiti politici, né libertà di stampa.

Ormai chiamato *Duce*, Mussolini cercò di ottenere la simpatia del popolo con la propaganda: giornali, radio, cinema e perfino la scuola creavano l'immagine di un uomo saggio, eroico ed intelligente. Inoltre creò organizzazioni giovanili, in cui i ragazzi (detti "balilla") imparavano ad amare il Duce e la patria e ad odiare i nemici. D'altra parte lui stesso era un bravissimo oratore, capace di entusiasmare le folle con il suo stile aggressivo, parlando della superiorità del popolo italiano e della gloria della patria.

Il regime cercava di controllare la vita degli italiani dovunque, perfino a tavola; altro famoso slogan dell'epoca era "Taci! Se parli tradisci la patria"! Erano arrivati al punto di proibire l'uso del "Lei", sostituendolo con il "voi", e ad abolire la stretta di mano come saluto...



Benito Mussolini



L'avventura della II guerra mondiale

Per Mussolini l'unico mezzo per ridare all'Italia il suo antico splendore era la guerra; così nel 1935 conquistò l'Etiopia. Dopo scoppiò la II guerra mondiale, a cui Mussolini partecipò costretto dal suo grande alleato Hitler, con grande dispiacere degli italiani.

Nel 1943, con il bombardamento delle città italiane, la rabbia contro il fascismo cresceva. Il Gran Consiglio del fascismo, con l'aiuto del Re, fece arrestare Mussolini, il che entusiasmò il popolo. In seguito i tedeschi occuparono l'Italia del Nord e liberarono Mussolini che fondò la "Repubblica sociale".

Nel luglio del '43 l'Italia dichiarò guerra alla Germania, dando inizio alla Resistenza: i partigiani riuscirono a provocare gravi danni ai tedeschi, che, per vendicarsi, uccisero moltissimi civili. Quando il 25 aprile del 1945 gli alleati arrivarono in Italia, le brigate partigiane avevano già liberato le città. Tre giorni dopo moriva fucilato il Duce.

L'anno successivo, con un referendum, gli italiani decisero che non volevano più un re e che l'Italia sarebbe stata una Repubblica.

1. Come e per quali motivi Mussolini conquistò il potere?
2. In che modo controllò la vita politica e sociale?
3. Riassumete in breve (60-80 p.) cos'è successo in Italia tra il 1920 e il 1945.

Bibliografía citada

- BERUTTO, Gaetano (1979) *La Sociolingüística*. Ed. Nueva Imagen, México.
- CARBONE, Graciela (2003) *Libros escolares. Una introducción a su Análisis y Evaluación*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires,
- CHOPPIN, Alain (2001) "Pasado y presente de los manuales escolares". En *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIII, No. 29-30 (enero-septiembre) Facultad de Educación, Medellín. pp. 209-229. [Trad. Miriam Soto Lucas]
- CROLLA, Adriana (2010) "La importancia del idioma en la FHUC. El caso de la lengua italiana". En *Itinerarios Educativos*. Año 4, N° 4, UNL, Santa Fe. pp 105-115.
--- (1999) *La enseñanza de la lengua italiana en la provincia de Santa Fe. Aportes parciales desde una experiencia docente e institucional*. (mimeo) Inicialmente publicado en la Antología *Fuentes para la Transformación Curricular*. <http://www.mcye.gov.ar/dgid/html/public.html>. La página hoy no existe.
--- (1997) "Por una formación lingüística sin fronteras". En Diario *El Litoral*. Santa Fe, 5/5/97
- EAGLETON, Terry (1997) *Ideología. Una introducción*. Paidós, Barcelona. [Trad. Jorge Vigil Rubio]
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2001) "Sobre la construcción histórica de la manualística en España". En *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIII, N° 29-30 (enero-setiembre) Facultad de Educación, Medellín. pp. 13-24
- FAIRCLOUGH, Norman (2008) "El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades". En *Discurso & Sociedad*, Vol. 2(1), pp. 170-185 [Trad. Elsa Ghío] Disponible en [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.pdf) Descargado el 01/04/2012
--- (1995) "General introduction". En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman, London and New York. pp. 1-20. [Trad. de Federico Navarro] Disponible en <http://discurso.files.wordpress.com/2009/02/fairclough1995analisis-critico-del-discursocap-1trad-navarro1.pdf> Descargado el 10/09/11
--- (1993) *Discourse and Social Change*. Polity Press, Blackwell Publishers, Cambridge-Oxford. En (1998) *Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica*, N° 3, FFyL, UBA. [Trad. de Julia Zullo, Virginia Unamuno, Alejandro Raiter, Paula García]
--- (1989) *Language and Power*. Longman, London.
- GENTILE, Emilio (2005) *La vía italiana al totalitarismo. Partido y Estado en el régimen fascista*, Siglo XXI, Buenos Aires. [Trad. Luciano Padilla]
- HOBBSAWM, Eric (1998) *Historia del siglo XX*, Crítica Grijalbo-Mondadori, Buenos Aires. [Trad. Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells]
- KAUFMANN, Carolina (2008) Entrevista realizada por Liliana Moreno y publicada en el Diario *Clarín*, domingo 23 de marzo de 2008. <http://edant.clarin.com/diario/2008/03/23/sociedad/s-01634662.htm>. Visitado el 25/11/11
- OSSENBACH, Gabriela (2010) "Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo". En *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 n° 2. pp. 115-132
- SPREGELBURD, Roberta y LINARES, Ma. Cristina (s.d.) "EL CONTROL DE LA LECTURA: Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1880-1970)". Disponible en <http://www.histelea.unlu.edu.ar/pdf/Linares.pdf>. Descargado 30/03/12
- VAN DIJK, T. (2005a) *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI. México. Edición actualizada.

--- (2005b) "Política, Ideología y discurso". En *QUÓRUM ACADÉMICO*, Vol. 2, N° 2, julio-diciembre, Universidad del Zulia. pp. 15-47 [Trad. Ana Irene Méndez]

--- (2004) "Discurso y dominación". En *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas*, N° 4, febrero. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, pp. 5–28.

