

***DIALOGHETTI FAMILIARI DE ANGIOLINA BULGARINI O DE LA
EDUCACIÓN PARA LAS JÓVENES MAESTRAS
DIALOGHETTI FAMILIARI OR EDUCATION FOR YOUNG TEACHERS,
ANGIOLINA BULGARINI***

*María Teresa Gil García
Universidad Complutense de Madrid*

RESUMEN

En los años inmediatos a la Unidad de Italia, Angiolina Bulgarini, profesora de la Escuela Normal de Pavía, prepara un novedoso plan de enseñanza de lengua hablada a través de lecturas dramatizadas en el aula. Se trata de una experiencia pedagógica eficaz en la didáctica de un idioma históricamente *cimentado* por una comunidad de intelectuales, en beneficio de la formación de jóvenes maestras.

Palabras claves: Didáctica, lectura dramatizada, historia de la educación, Angiolina Bulgarini.

ABSTRACT

In the years following the Reunification of Italy, Angiolina Bulgarini, Professor at Pavia Normal School, prepared a new plan to teach spoken Language through dramatized readings. This is an effective Learning Experience in the Didactics of a language historically based on a community of intellectuals, to the benefit of new teachers's Training.

Keywords: Language Didactics, Dramatized Reading, History of the Education, Angiolina Bulgarini.

Resultaba complicado fijar una norma lingüística en el uso deseable del italiano en los años inmediatos a la unificación del país. La tarea contaría con la colaboración de profesores y maestros, que sumando sus esfuerzos al debate intelectual sobre la Lengua, eran los que mejor percibían las necesidades comunicativas de los hablantes y los más capaces para organizar los recursos pedagógicos necesarios. Desconocida todavía hoy, Angiolina Bulgarini, profesora de la Escuela Normal de Pavía se aplicó también a estos propósitos, planificando un novedoso programa de enseñanza de la lengua, contenido en 38 diálogos para la instrucción de sus estudiantes, futuras maestras italianas.

1. LA LENGUA ITALIANA EN LA ESCUELA POSTUNITARIA

En la escuela postunitaria se concentraban todas las expectativas sociales de los dirigentes italianos, y con enorme interés se aguardaban resultados inmediatos. La idea era la de trabajar para la concienciación de la irrenunciable unidad de una nación que había vivido separada tantos siglos y sobre la cual solo había reinado soberana la lengua. Si adecuadas decisiones políticas habían conseguido forjar el estado, ahora a la escuela se le exigía la tarea de crear un espíritu nacional, como si ella sola tuviera la respuesta adecuada a aquella frase de Massimo D'Azeglio: "L'Italia è fatta, ora bisogna fare gli italiani".¹ Pero el proceso de modernización de las instituciones escolares es siempre lento por las fuertes resistencias que oponen cuestiones legislativas y reformas pedagógicas. Es evidente que la primera fuerza motriz generadora de cambios efectivos depende de decisiones políticas concretas, pues a fin de cuentas solo se puede legislar desde arriba, y la segunda, y muy importante, exige contar para ello con *addetti ai lavori*, que desde abajo y con una buena preparación se pongan a una tarea tan vocacional. Por ello, a la par que se legislaba a favor de la escuela obligatoria, se instituían las Escuelas Normales para la enseñanza de los maestros. La intención consistía en favorecer un proceso de *italianización* que suponía formalizar un sistema escolar unitario liberándolo de cargas ideológicas enraizadas en la tradición, a fin de facilitar el desarrollo y la prosperidad de un país moderno.² En el mismo sentido, este interés por la unidad política tan anhelada, surgía precisamente de las diferencias. Y no solo geográficas. Para toda esta diversidad, la escuela era llamada a su labor igualitaria precisamente en función del cumplimiento de un objetivo común para niños y jóvenes: aprender. Además de cumplir su misión principal, las aulas debían ser un lugar donde asimilar valores cívicos imprescindibles, cuyo resultado iba a suponer una ordenación social nueva muy exigente con la aceptación de modos y costumbres *distintos*, en un espacio permeable a la pluralidad de clases sociales, y sobre todo abierto a movimientos

¹ Es interesante analizar la historia de la educación en un país que empieza a construirse como era el Reino de Italia entonces. Allí se defiende la idea, según modelo de otros países europeos, de que la instrucción escolar resulta necesaria y natural para la conciencia y unidad nacional, a fin de paliar una desigualdad de oportunidades que la realidad mostraba entre aquellos que podían acceder a un nivel superior y los que estaban destinados a una formación mínima, en función de su origen. Y por ello, una de las primeras obligaciones del gobierno de la nueva nación es la de asegurar una educación adecuada a toda la población. La escuela y los maestros asumen su tarea trabajando pues para conseguir unas instituciones adecuadas y accesibles a todos. Con la ley del ministro Casati en el '59 y más tarde con la de Coppino en el '77 se consiguieron unos años mínimos de instrucción obligatoria. Asimismo se constituyeron las Escuelas Normales para la formación de maestros de enseñanza primaria (Bertonelli, Rodano 2003)

² La cuestión es muy extensa e interesante, y los italianos, que han mostrado siempre un gran cariño y respeto por sus instituciones escolares, han escrito mucho sobre el tema. Basta con recordar algún título. Para una síntesis historiográfica sobre el tema de la instrucción popular, el texto de Sani e Tedde (2003)

migratorios. Los que se trasladaban del campo a la ciudad debían adaptarse a nuevas formas de vida, y a la vez, los ciudadanos tenían la obligación de conocer la cultura campesina y artesana que podía perderse en estos desplazamientos.

Estas ideas, que traducen la implantación de unos nuevos planes de estudio, de una organización distinta del arcaico sistema educativo, son la base del programa pedagógico de nuestra autora, consciente del valor formativo del aprendizaje lingüístico.

2. LA OBRA DE ANGIOLANA BULGARINI

Su obra principal, la que recoge la idea fundamental desarrollada posteriormente en otros textos son estos *Dialoghetti famigliari* (1872).³ Bajo este título, y a modo de breviario de instrucción lingüística, organiza Bulgarini 38 diálogos⁴ redactados en un italiano unitario sobre temas cotidianos e imprescindibles que conocer y compartir como acervo común de aquella sociedad de mitad del XIX. Los cuadros contienen asimismo valores cívicos y formativos que transmitir a las futuras maestras mediante un aprendizaje dialógico. La profesora privilegia el recurso de la conversación, sobre otros supuestos didácticos, como tipo principal de interacción verbal, y por las propiedades pragmáticas que la definen. En la vida diaria, es la modalidad comunicativa más frecuente y la manera más rápida y efectiva en los intercambios personales. La elección de textos dialogados en la enseñanza de una lengua resulta una buena opción didáctica, pues las discentes perciben rápidamente que entenderse y compartir espacio, lengua y cultura, las iguala en sus opiniones y las hace respetables a los ojos de sus compañeras. La palabra bien dicha y escuchada con atención, equiparable a la manifestación de otras virtudes cívicas, es también un arte que aprender.

Bulgarini escribe otros cuatro textos más relacionados con su labor docente. Su primer trabajo, los *Dialoghetti*, le habría servido para aplicar una estructura teatral básica a la construcción de una obra brevísima, *Un fior non fa ghirlanda: scenette domestiche per fanciulle* (1874), destinada al tema específico de la educación de las

³ Según consta en la tercera edición del texto de 1878, que es la que hemos utilizado, la obra fue premiada al VIII Congreso Pedagógico Italiano y aprobada más tarde por los Consejos escolares de las ciudades de Roma, Florencia, Pisa, Livorno y Grosseto para su difusión en las escuelas.

⁴ El título *Diálogos familiares* es un clásico en la historia de la educación lingüística. Bajo este marbete, se preparaban fundamentalmente textos para la enseñanza de lenguas extranjeras. En Italia, por ejemplo, en este mismo siglo, un romano, Enrico Mario Tournier en 1802 se ocupó de advertir con método comunicativo de las claves del italiano a hablantes de lengua inglesa. Bajo un mismo estilo de aprendizaje, podemos encontrar textos para griegos (Blandi, 1831) e ilirios (Appendini 1808).

niñas. Pero como la riqueza del análisis de la conversación abre otras muchas perspectivas de estudio, la profesora ha podido preparar dos actividades docentes más. La primera, en colaboración con el poeta Paolo Emilio Castagnola, es una sintaxis que parece ser de cierto éxito, a juzgar por las reimpresiones que se hicieron, *Aiuto allo studio della lingua italiana offerto agli alunni delle scuole secondarie* (1876); y la segunda trata sobre cuestiones léxicas, *Due intrattenimenti scolastici sugli omonimi e sui sinonimi* (1881), asunto que parece interesar a nuestra autora, digna lexicógrafa incluso por un merecedor trabajo sobre la expresión de la condición femenina en la época, *Prontuario di voci concernenti i lavori donneschi* (1878).⁵

La *opera omnia* de Bulgarini refleja el proceso y los resultados de su experiencia educativa ideada con el propósito de enseñar, desde la institución escolar, la lengua necesariamente común y cotidiana a todos los italianos: “con il desiderio e con la speranza che i fanciulli possano impararvi a parlare a modo delle cose di casa,” (*Dialoghetti*: IV). Y no solo, su propuesta didáctica entiende y promueve la adquisición lingüística junto con el patrimonio cultural de referencia, muy limitado en su difusión al estar identificado con el dialecto que lo acoge; Bulgarini crea patria común con las palabras de todos, superando los límites dialectales que impedían la difusión de una verdadera cultura popular de la que todos participaban, aun sin entenderse.

Con un planteamiento pedagógico eficaz y muy respetuoso con la dedicación docente de los maestros hacia los escolares, “i maestri vi trovino col mezzo della lettura, della recitazione e della composizione un ajuto nell’esercitarveli” (*Dialoghetti*: IV), nuestra autora construye un método eficaz para el aprendizaje. Los ejemplos, las conversaciones que imagina destinadas a la lectura dramatizada de las alumnas de una Escuela Normal, ofrecen un cuadro de lengua italiana de registro coloquial hablado en Toscana. Ella misma, además de ser de Grosseto, se había instruido en el conocimiento del léxico de la vida doméstica a través de la consulta de los diccionarios de su época, Fanfani, Rigunti, Tommaseo, Carena; e incluso había escogido de primera mano términos provenientes de microlenguajes propios de actividades artesanas. Su buen juicio queda refrendado por los intelectuales de la época a los que agradece su ayuda en la dedicatoria del texto: “Ella (Pietro Fanfani) mi è stato, maestro e guida” (*Dialoghetti*: V).

⁵ Declara la Bulgarini en la *Avvertenza* (1878: III) a sus lectores que se ha permitido “giovandomi dell’esperienza di quei lavori [...] di segnare eziandio in questo mio Prontuario voci e maniere di parlar toscano che non sono, ch’io sappia, registrate ne’Vocabolari italiani, nè in altri prontuarj simili, essendomi esse parse di buona lega e necessarie”.

3. LOS DIALOGHETTI: PRECEPTOS DE UN MÉTODO EDUCATIVO

Los *Dialoghetti* de la Bulgarini son unos modelos de conversación útiles para facilitar la educación lingüística de las futuras maestras mediante su identificación con hablantes en contextos parecidos donde el italiano efectivamente se debe usar. El fin es la *italianización* perfecta de las estudiantes. Una vez adquirida la lengua, las maestras servirían de cadena de difusión por todo el territorio, actuando las docentes como el canal perfecto para este propósito. Su labor futura consistiría en imitar lo que se les ha enseñado, y, mediante precisas estrategias de intervención pedagógica, introducir poco a poco en la nueva lengua a los escolares y reforzarles en su uso, orientándolos hacia cuándo y cómo hacerlo.

Pero como no es posible construir una didáctica del italiano sin un conocimiento del mismo, es indispensable que se habilite a la futura maestra en su propia competencia comunicativa, si no la tiene perfectamente adquirida. Y no solo a manejarse, ellas deberán aprender a entender y valorar el carácter de esta lengua única y secular, literaria y áulica, que debe hacer cuentas con los dialectos a fin de que no se pierda la especificidad de los mismos, en gran valor y estima también en estos años del siglo XIX: “perché [il maestro] sa fare da sé quelle acconce analisi etimologiche, quegli opportuni raffronti col patrio dialetto” (*Dialoghetti*: V). De otro modo, la escuela solo serviría a elaborar un cúmulo de abstracciones que en nada orientarían a las discentes.

Mediante esta propuesta metodológica, la Bulgarini advierte por tanto de la obligación de poseer una lengua común, entendida como un ideal unitario, que adquirir y transmitir. O mejor dicho, en palabras de un contemporáneo suyo, suponemos que defendería que se debe “studiar la lingua anche per dovere di cittadini” (De Amicis 1905: 8). Y a la vez ella misma reconoce la obligación de medirse con la realidad coloquial, con unos dialectos históricos que pueden definir mejor lo que debe ser una norma lingüística: viva y necesariamente hablada, alejada del secular canon literario en que había estado sometida (Polimeni 2011:11). Atenta y puntual, nuestra profesora de Escuela Normal, educada ella misma en la tesis manzonianas, que invitaban a instaurar un nuevo modo de decir las cosas, una nueva retórica⁶, las hace suyas con estas

⁶Tan amante de la reflexión sobre las cuestiones lingüísticas, Manzoni defendía precisamente que lengua tendría que ser capaz de expresar todo lo necesario para comunicar en la vida cotidiana, como lo haría un dialecto. Efectivamente, como afirma Polimeni “nel momento in cui mutano il ruolo e gli obiettivi dell’istruzione, l’impianto educativo tradizionale viene gradualmente incrinato fino ad accogliere nuovi approcci al testo, che saranno poi

acertadas propuestas didácticas. Esto es una prueba de que un buen magisterio consiste precisamente en aplicar intuición sobre una sólida base teórica a situaciones concretas de enseñanza.

Si se nos permite reinterpretarlo aplicando parámetros modernos, podríamos decir que el método de Bulgarini se basa en el análisis de las exigencias de formación que la sociedad reclama para las maestras, y la búsqueda de la manera más rápida, sencilla y eficaz de conseguirlo.⁷ En otras palabras, sabe perfectamente qué transmitir a las alumnas, y qué procedimientos activar para este conocimiento y para difundirlo a su vez. Y a este fin, escoge una manera útil, que parece además satisfacer los posibles estilos de aprendizaje de las discentes, sin comprometer la calidad educativa. Al estar limitado el contenido de estos mensajes a la vida real, a lo cotidiano y más espontáneo de la que todas ellas participaban, la motivación resulta casi garantizada.

Bulgarini consigue llevar al aula actividades de uso de la lengua representativas de las que se realizan fuera de ella. Sus *dialoghetti* son una especie de inventario de nociones y funciones lingüísticas construido *a tavolino*, como si fuera material auténtico muy cuidado en su contenido, pergeñado para su atención al vocabulario principalmente, y presentado en un formato conversacional, por tanto totalmente abierto a la participación activa y a la aportación personal de las alumnas. El objetivo es el desarrollo de todas las competencias lingüísticas de estas futuras maestras. En una expresión más moderna, la primera tendría que ver con la potenciación de sus destrezas y habilidades para la docencia, *saber hacer*; conseguidas a base de la adquisición de conocimientos *declarativos*, gramática, léxico y cultura; y la última tarea habría de fomentar en ellas unos valores cívicos que mostrar en un momento tan interesante en la historia de la nación. Un repertorio de motivos y circunstancias que propician una condición básica de toda sociedad moderna, la necesidad de comunicar, y si puede ser, de la mejor manera posible.

Este modelo pedagógico del *diálogo* en la enseñanza de las lenguas había tenido un momento de esplendor en los siglos XVI y XVII europeos. Incluso ahora mismo en la distancia del tiempo, estos ejemplos los podemos interpretar como métodos precursores

trasmessi ai futuri allievi e, attraverso di loro, negli anni ad altri studenti. La scuola (...) appare sistema pronto ad accogliere altre istanze che divengono fondamento di rinnovati parametri di interpretazione e di trasmissione della lingua, oltre che del sapere e delle competenze” (Polimeni 2011:11).

⁷Casi casi diríamos que de los mismos supuestos se vale para definir los objetivos del aprendizaje el *Marco común europeo (2002: 140)*: “la apreciación de las necesidades de estas alumnas y de la sociedad, de las actividades y procesos lingüísticos que deben llevar a cabo para satisfacer estas necesidades y de las estrategias y competencias que deben desarrollar para conseguirlo”

de sistemas de enseñanza actuales. Con esta práctica no se aprende solo la lengua objeto, sino que es también un modo activo de adquirir competencias sociales, pues a través de la dramatización se da forma a experiencias cotidianas según modelos de comportamiento convenientes a cada situación. En la época en que prepara su obra Bulgarini, hay que valorar también la oportunidad de estos textos, ya que la vida social ciudadana volvía a mostrar en sus salones la pasión por la *cultura de la conversación*, entendida como institución abstracta sujeta a normas definidas que habrían de cumplirse religiosamente, y como actividad propedéutica para ejercitarse en instituciones participativas, siempre sometidas al poder igualatorio de las palabras bien dichas y mejor escuchadas. Lo más importante que se puede indicar de los *Dialoghetti* de Bulgarini en relación con aquellas formas *salonnières* es la demostración de su fuerza y cercanía a una realidad viva que exigía buena dosis de convivencia.⁸ Y más aún, estos años fueron cruciales para definir el papel destinado a las mujeres en el sistema social que se estaba perfilando. Su función moderadora en el ambiente cultural ciudadano combinado con el rol educativo familiar, destinado a ampliarse a círculos mayores, viene a corroborar la estrecha relación entre la historia social y la cuestión de género, cosa que percibimos claramente en este texto, ya que se trata de una obra escrita por una mujer y destinada a jóvenes maestras⁹. Precisamente es en el entorno educativo donde las estudiantes asumen un rol dinámico, incluso a través de una simple lectura dramatizada de textos, que no termina con su participación en esa actividad escolar. Al contrario, gracias a la función motivadora de la escuela, se muestra a las *intérpretes* otra aventura que está por definirse, como son formas de actuación nuevas que habrán de ejercitar.

Favorecer en las aulas debates, diálogos, conversaciones que imitan lo que constituye una práctica excelente en otros lugares más altos socialmente, es una invitación a participar de esa misma cultura. Aprender a dialogar es promover un mecanismo activo de intervención en la vida pública, indispensable para los ciudadanos si quieren construir una sociedad igualitaria donde todos tengan algo que decir. El diálogo no es solo una forma de entenderse y divertirse, sino es, en su esencia, un intercambio de ideas y de opiniones que compartir. En el aula además esta interacción lleva un

⁸ De entre todos los textos que se han ocupado de la participación de las mujeres en la vida pública italiana, hemos de señalar dos por el tratamiento exhaustivo del tema: Mori 2000 y Betri, Brambilla 2004.

⁹ Pocas profesiones podían desempeñar las mujeres en esa época. Las figuras más populares son las enfermeras y las maestras, deliciosamente tratadas en ese libro para jóvenes, y en el mismo tono nos encontramos con la simpática “maestrina dalla penna rossa”, siempre “buona ed amorosa come una madre”, personaje eterno de la obra *Cuore* de De Amicis.

componente de alfabetización nada desdeñable que supone el dominio natural de una serie de claves necesarias para que las discentes sean capaces de mostrar su propia naturaleza, en la conciencia y el respeto a lo diferente, como pilar básico de la sociedad. Una aspiración natural en la formación de unas buenas maestras en la Italia postunitaria.

La tipología de estos textos, una lectura dramatizada en la escuela no tiene la finalidad de ser representada en una función abierta al público, sino que se gestiona en un espacio pedagógico amplio y complejo, donde componente importante, como hemos visto, es la conciencia del beneficio educativo del diálogo. Bulgarini lo utiliza como mecanismo privilegiado para crear y dar sentido a la realidad. En la conversación se aprecia la fuerza de la palabra para transmitir información y crear emociones, y a la vez se potencia la imitación de modelos, que instan a actuar de acuerdo con los ejemplos positivos propuestos. Estos 38 textos de nuestra profesora contienen un valioso repertorio de formas lingüísticas, de léxico nuevo por aprender, perfectamente articuladas en un entramado bien organizado de contenido y formas de interacción social.

3.1. Lo lingüístico

La intención primigenia de la autora es la de ofrecer información sobre las voces toscanas necesarias para mantener una conversación coloquial en lengua italiana, práctica que resultaba difícil porque en este nivel los hablantes se manejaban en dialecto y la literatura no ofrecía el repertorio léxico suficiente para moverse en este contexto. Al léxico Bulgarini le atribuye un papel decisivo en la adquisición de la lengua, pues siguiendo el magisterio de Manzoni, entendía que conocer las palabras significa conocer la realidad de las cosas.¹⁰ Por tanto centra la atención de sus diálogos en el contenido, revelado desde el principio en su título. Y a partir de ahí, toda la construcción se desenvuelve en torno al tema objeto de la atención de los interlocutores, que van interviniendo en este proceso colaborativo, incrementando con su participación el propio patrimonio de conocimientos. Al final todo se resuelve al compartir las informaciones nuevas, generadas por el tratamiento exhaustivo de un preciso campo semántico. Este es un método útil para descubrir, comprender y aprender en contexto las voces desconocidas que se vinculan entre ellas por simples relaciones de meronimia y

¹⁰ La profesora Bulgarini defiende las tesis de Manzoni, que en sus escritos lingüísticos proponía la difusión del florentino como lengua unitaria en la nación a través de una determinada política educativa y la ayuda de un diccionario que pudiera contener las voces vivas de los correspondientes términos dialectales. Estos dos medios servirían eficazmente a la adquisición de una lengua común. Ahora bien, en este último punto reside la debilidad de su teoría, la identificación de lengua y vocabulario, al suponer que la lengua es un conjunto de palabras que expresan todos los conceptos y objetos de la realidad. Y esto, como sabemos no es así (Manzoni 1972)

holonimia.

Tomando como muestra uno de estos diálogos, leemos que *Corredo da donna* se centra en tres aspectos importantes:

- a. *Biancheria*, descrita con la precisión que requiere un trabajo de artesanía, hecho como las puntillas que la embellecen, “*Rosa*. Tu Adele, dicevi dunque del corredo di Ginevra che... / *Adele*. Che per la maggior parte tutto in biancheria, e mi pare che l’abbia avuto un sacco di giudizio” (*Dialoghetti*: 54). A este campo semántico, pertenecen los bordados, *gingilli, trine, trinette, guarnizioni*; las telas, *tela, cambrí, ghinea, picché, frustagnino*.¹¹
- b. *Vestiaro*, muestra de la condición social de su dueña, de la cual la lengua se hacer cargo así como de la precisión de los términos que definen esta moda: *sottovite, vitine, sottane (con l’orlo alto, con bastine, con falsature, con gale arricciate, ricamete, pieghettate, increspate...)* *mutande, accappatoi, corsetti, fascette, pantofole, babbucce, grembiulini da cucina...*
- c. *Gioielli: pendenti, spillone, collana, smaniglio, anello, grillanda...*, finamente acompañados de las virtudes y aficiones de la novia, del trabajo manual (*macchina da cucire, guancialino, telajo da ricamo*) y de sus lecturas.

Acaba el diálogo sin ninguna frivolidad, con la inclusión en el ajuar de la novia de las obras del maestro Manzoni, El *Canzoniere* de Petrarca, una lectura piadosa, *Le Donne del Vangelo* y las de una ilustre defensora de la educación femenina, Caterina Franceschi Ferrucci, como conviene a una joven de su tiempo.

Conversando sencilla y educadamente sobre los enseres de una futura esposa, el contenido informal de la charla se organiza como en la vida real. A través de estrategias comunicativas precisas se facilitan las intervenciones de las asistentes que introducen, promueven y abandonan finalmente unos motivos, para dar paso a otros. Los turnos de palabra se cargan paulatinamente de contenido, aceptado por las presentes a través de la atención que conjuntamente se prestan. La conversación, lejos de ser desordenada y caótica se estructura perfectamente entorno a la cuestión planteada, expuesta y discutida con el consenso de todas las interlocutoras, que tienen la sana impresión de haber sido escuchadas y comprendidas. Un marco perfecto que demuestra en el papel algo que

¹¹ Son todos términos de comentario frecuente en las revistas femeninas, surgidas por imitación de la moda francesa en estas últimas décadas del siglo XIX. La moda se hace accesible a la burguesía y ya es vista como un estilo de vida nuevo y la expresión de distinción personal, sentido que corrobora el texto que hemos analizado. No es una frivolidad de mujeres despreocupadas: “non è mostra superba di ricchezza e di vanità femminile”, sino una necesidad de su condición social. Las voces que Bulgarini incluye en el texto, le servirán para organizar su famoso *Prontuario di voci* (1878), donde explica el significado de cada término.

convenía reconocer en la segunda mitad del 800, que la lengua de la conversación no tiene por qué ser una expresión degradada de la escrita.

La función formativa tiene que ver con que la lengua no se encuentra solo en el vocabulario que la define, es también estructura, sistema, se manifiesta en actos comunicativos... Esto es lo que no le ha pasado desapercibido a la profesora Bulgarini, quien lo resuelve perfectamente en la construcción de estos textos. Aunque su esfuerzo privilegia la selección de determinadas unidades léxicas según parámetros de necesidad y conveniencia para las futuras maestras, esta misma opción permite convertir todo un material lingüístico más complejo en sonidos, palabras, frases, elementos discursivos *creados* para traducir intercambios comunicativos con visos de realidad. Todos los niveles lingüísticos y pragmáticos se rehacen a través de estos diálogos.¹²

Bajo estas premisas, no sorprende que el libro tuviera un éxito contemplado en sucesivas ediciones. El método de enseñanza funcionaba muy bien, y aunque este no era el caso de aprendizaje de una lengua extranjera, a lo que tradicionalmente se aplicaba este género didáctico, sino de la propia lengua italiana, esta no era ni unitaria ni popular, a pesar de su prestigio. Por tal motivo, una experiencia pedagógica tal, una enseñanza práctica de “buona lingua” (*Dialoghetti: V*) es un recurso precioso. Efectivamente, se facilitaba el uso vivo, sin necesidad de conocer perfectamente la gramática de forma teórica, en eso se estaban aplicando las estudiantes.¹³

En todo el proceso de adquisición además, el aprendizaje se beneficiaba de actividades más dinámicas, como son estos poliédricos intercambios comunicativos. Así que la lectura dramatizada en el aula ofrecía entonces, como ahora también, resultados satisfactorios. Limitarse a los aspectos estrictamente lingüísticos es lo menos espontáneo y resolutivo que se les podía ofrecer a las alumnas de la Escuela Normal. La superación de trabas y límites gramaticales facilitan el manejo de otros códigos y recursos indispensables y presentes en todo acto de comunicación. Así que como buena docente, prepara Bulgarini estos textos bajo un prisma lúdico de lecturas amenas que hace más eficaz la enseñanza al promover el entretenimiento y por tanto apuntalar la motivación y fomentar la colaboración de todos los implicados en este proceso, como si se quisiera volver a poner en práctica la antigua máxima horaciana del *Docere*

¹² Este texto es también una oportunidad única para conocer el mundo femenino en su contexto social, pero tal cuestión supera los límites de esta intervención. Nos vale solo advertir de las posibles lecturas de estos diálogos tan *apacibles*.

¹³ En el mismo siglo, ya había habido experiencias pedagógicas que promovían el uso del diálogo en la enseñanza de la lengua italiana. Como muestra citaremos este texto de Blandi de 1831. La cuestión queda abierta para futuros trabajos.

delectanto.

Los estudios actuales sobre la enseñanza de la lengua a través del teatro nos ofrecen una perspectiva que podemos aplicar a la explicación de los supuestos didácticos de nuestra profesora. No es que hayan cambiado mucho en el tiempo las exigencias de los que se atreven a mejorar sus conocimientos de una lengua, pero con más conocimiento de causa, podemos explicitar el vasto alcance de la finalidad formativa que Bulgarini ofrece a sus jóvenes alumnas. Ciertamente el vocabulario era un fin, pero no el único.

La idea resulta más ambiciosa. En primer lugar, conscientemente se consigue superar el prejuicio de que la buena lengua era solo escrita, y en verdad, esta tiene mucho más de “*pratica e di retta pronuncia*” (*Dialoghetti*: V) de lo que le había concedido la historia, como la misma Bulgarini afirma.

La lectura dramatizada, el simulacro de una conversación tiene varias ventajas. No exige memorización del papel y tampoco ensayo, pero, así sin apenas esfuerzo, es una manera muy útil de ejercitar la entonación y la pronunciación, e intentar superar así la resistencia al famoso acento que coloreaba, y colorea siempre, las hablas locales en Italia, en aras de una igualdad prosódica. La finalidad formativa se traduce, pues, en un ejercicio de práctica oral y de adquisición de estructuras lingüísticas, sobre un material construido con la vitalidad de un toscano de uso coloquial, en el que abundan frases hechas, refranes, así como recursos discursivos destinados a promover intercambios para ser leídos con la naturalidad deseada y no parecer en ningún caso procedentes de elementos planificados sobre un escritorio. En este orden de resultados provechosos nos movemos.

3.2. Lo no lingüístico

Por otra parte, una conversación como prototipo del uso de una lengua es, de pleno derecho, nuestra primera manifestación lingüística.¹⁴ Se aprende a hablar a través de intercambios comunicativos, cuando nos convertimos en participantes de pleno derecho con un turno asignado, con todas las implicaciones educativas, comportamentales y sociales que esto supone.¹⁵ Como buena una maestra ella misma, la Bulgarini, se percata de la utilidad didáctica del texto dialogado ya que hablando, conversando no se adquiere solo la lengua, sino todo lo que es lengua: qué queremos decir y qué

¹⁴ Son numerosísimos los trabajos que analizan el empleo de los textos teatrales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por lo limitado del espacio, vamos a dar espacio a un solo texto, que contiene bibliografía amplia sobre el tema (Fonio 2014) Y puede consultarse también la página de e-prints complutense donde están publicados los TFM de mis alumnos que han trabajado sobre los textos conversacionales: <<http://eprints.ucm.es/view/divisions/392.html>>

¹⁵ Para el análisis de la estructura de la conversación nos hemos valido del texto de Antonio Briz (2007), aunque desde los años 90 viene publicado sus ejemplares estudios sobre la conversación coloquial.

entendemos cuando los enunciados se acompañan de gestos, de expresión; cómo debemos interaccionar en presencia de los que nos escuchan; qué implicaciones sociales tienen estas formas de comportamiento. No es solo el código lingüístico lo que se aprende, sino a comunicar. Y esto no es una realización puntual de intercambios y tratos personales, más bien constituye su naturaleza misma. Por todo ello, a las futuras maestras de manera práctica se les mostraba cómo construir y controlar sus producciones orales, porque *decir* siempre implica *hacer* algo.

Bajo estos supuestos, Bulgarini prepara una sencilla formación especializada en cuestiones de vida social, a través de la reconstrucción de un mundo burgués, puesto en boca de una familia ciudadana en perfecta armonía, respetada y querida por sus allegados. Los interlocutores de los *Dialoghetti* son los hijos, Vittorina, Adele, Oreste; el padre Luigi y la madre Rosa, que hace honor a los valores de los tratados educativos de la época (Soldani 1993).¹⁶ En su figura se encarnan virtudes de una madre, una esposa y un ama de casa, que aspira vivamente a tener su espacio de autonomía: “*Rosa*. Te l’ho pure ridetto che a me piace respirare liberamente, e che giust’appunto per camera mi son scelta la stanza piú grande de la casa” (*Dialoghetti*: 141). Pero esta libertad es solo el principio, de ese *cuarto propio* al que se refería Virginia Wolf.

La modernidad educativa de los diálogos se muestra en la capacidad de la autora para tocar cuestiones sencillas, pero indispensables en la formación de las jóvenes, en su maestría para conseguir que unos modos y maneras, limitados en una simple lectura, puedan reflejar una realidad tan transparente. La ventaja además es que esta simple lectura dramática educa, transmite modelos y valores sin ser impositiva, pues nadie les indica a las lectoras lo que deben pensar. En claro aparece expuesto que la instrucción a la que debían acceder las mujeres era de ámbito doméstico: los trabajos manuales, las labores, la organización y disposición de la casa. Se les ofrecían nociones elementales de cocina y nutrición. Se documentaban en los trabajos del jardín y del campo, en la práctica de algunos juegos; y tampoco faltan notas sobre alguna cuestión religiosa, pero tan tangencial como es la vestimenta sacerdotal. Todo se expone minuciosamente porque conviene conocer el vocabulario unitario que difundir en toda la península.

Más allá de esta finalidad explícita, el diálogo permite adquirir a las jóvenes,

¹⁶ En el ensayo de Soldani citado, un clásico en esta materia se ofrece un pormenorizado análisis de cuál era el papel reservado a la mujer casada y madre de familia. Su única tarea reconocida era la de ser el alma del hogar que ofrece apoyo y bienestar a todos los miembros de las casa, siguiendo los preceptos de una formación basada en la práctica de virtudes morales. Esto vale, claro, solo en familias burguesas o nobles. La condición campesina tenía otros parámetros de comportamiento.

ejemplos de buenas maneras discursivas, esto es, un repertorio amplio de lo que ahora entenderíamos como actos de habla, revestidos de una cortesía lingüística explícita, que poder mostrar en otros momentos de su propia vida. La lectura permitirá apropiarse de estos conceptos a quien no los posea. Observar cómo se entienden y qué exigen las relaciones entre las personas es más fácil si se hace de manera empírica a través de esta muestra de comportamientos sociales, porque la conversación no implica solo transmitir información, más bien garantiza la pertenencia y compromiso de los componentes con su grupo, como exige la sociedad. Veamos aquí, por ejemplo, cómo acaba cortésmente una visita: *Agata*. Sor'Emilia, la signora la chiama perché vada a salutare la signora Carlotta che se ne va" (*Dialoghetti*: 22).

Las intervenciones de los *interlocutores ficticios* se mantienen en un registro que podríamos definir semiformal. El italiano se escoge con cuidado de una fuente toscana de habla viva, esto es, se transmite una coloquialidad a medida del motivo didáctico, expresada con una sintaxis que podría servir de ejemplo en un manual de análisis lógico.¹⁷ Se evita todo lo que no se ajusta a la norma fijada, con ejemplos que ponen de manifiesto ciertos ritos en el uso de este italiano, apto para que lectoras lo aprendan. Son ejemplares, en este sentido, las fórmulas de apertura: "*Rosa* (alla *Vittorina*). Non saluti le signore? / *Teresa*. Prima l'amica del cuore! / *Vittorina*. La mi scusi! Come sta? Sta bene?" (*Dialoghetti*: 105) y de cierre de las intervenciones: "*Teresa*. Scusami; ha a far varie cosette prima di ritornare a casa. Coi veri amici si fa a fidanza. / *Rosa*. Dunque, a rivederci a presto (*Dialoghetti*: 113).

Pero también se cede espacio a lo afectivo y a la resolución práctica de los intercambios entre los colocutores que conviven en el ambiente familiar. Cuando se trata de un diálogo entre personas emparentadas, la distancia entre ellos es escasa, y esta igualdad es lo que define las precisas fórmulas de cortesía. Entre marido y mujer, por ejemplo, aunque también existen tensiones dialécticas, se resuelven quitando hierro a las palabras: "*Oreste*. Permalosetta che non sei altro! Non si può scherzare neppure?" (*Dialoghetti*: 127) Extrapolados a otros ambientes ajenos a la familia, nos damos cuenta de que el trato, costumbres y hábitos semejantes, nivelan las eventuales desigualdades sociales. Todos están comprometidos en construir su propio espacio comunicativo, aspirando a una relación armónica. Un buen ejemplo podría ser el de unos jóvenes que resuelven con tranquilidad un conflicto mientras juegan a la peonza: "*Vincenzo*. Tra compagni di scuola e buoni amici non c'è bisogno di testimoni" (*Dialoghetti*: 278). La

¹⁷ Sobre la lengua del teatro educativo femenino del siglo XIX, se puede consultar el artículo de Rita Fresu, 2012.

Bulgarini crea un microcosmos acorde con el modelo de sociedad que se pretende.¹⁸

Y aunque estas formas de sociabilidad no se manifiestan solo a través de la lengua, podemos suponer que se afianzarían también en el aula de la Bulgarini recursos paralingüísticos, proxémicos, cinésicos que contribuirían a la información sobre el contenido y el sesgo de los diálogos. Efectivamente, estas prácticas de lectura dramatizada fomentan el recurso a otros códigos y refuerzan la adquisición de lo que ahora denominamos *competencia comunicativa*. Imaginamos que al simular una historia contextualizada, se trabajarían y pondrían a prueba también las habilidades personales de las alumnas. Y no sería mucho suponer tampoco que, si de algo sirve también este ejercicio entonces como ahora, es para adquirir sensibilidad y fomentar la tolerancia hacia otras actitudes y respuestas vitales distintas. La dramatización también viene a potenciar aspectos importantes como la imaginación y la creatividad focalizados directamente en las discentes, en su propio proceso de aprendizaje, al sentirse incluidas en el mismo contexto en el que se están ejercitando. No nos equivocáramos en defender que Angiolina Bulgarini ha organizado este proceso como guía para docentes optimistas y voluntariosas, verdaderas *profesionales* capaces de exportar estas estrategias pedagógicas a su propia escuela. Actividades de este tipo ya lo ha corroborado la historia, dan mejor sentido y dignifican nuestra difícil tarea de enseñar.

4. CONCLUSIÓN

Una clase impartida por una profesora toscana en la *Scuola Normale* de una pequeña ciudad de Lombardía, representa un lazo de unión de una diversidad de costumbres, valores y actitudes propios del tejido cultural de Italia, en un momento histórico que aspira a matizar sus diferencias en aras de una convivencia todavía por definir. El esfuerzo de Angiolina Bulgarini para formar inteligentemente a sus alumnas, se concreta en demostrar que el lenguaje es un fino instrumento de comunicación y el medio de expresión de unas relaciones sociales imprescindibles en la construcción de una sociedad nueva, justa y solidaria, donde la palabra es el motor que la promueve. Estos 38 diálogos, redactados por su autora sobre una base de italiano unitario, son un taller de trabajo colectivo para descubrir y proponer pautas de comportamiento necesarias en un país moderno donde la educación es pieza fundamental para su

¹⁸ Con más espacio podríamos detenernos en analizar el esquema conversacional de los *Dialoghetti*, sirvan estas notas para apuntar lo que ya sabemos, que un remedo de sociedad puede manifestarse entre las ingenuas conversaciones de una familia.

desarrollo. Y no es por un simple compromiso feminista, sino se trata de un deber moral, recordar que el alma de las instituciones de enseñanza, sobre todo en los niveles más bajos de formación, ha sido siempre cosa de mujeres, y algunas de magisterio tan ilustre como la profesora Bulgarini. Con el esfuerzo de todas ellas hemos conseguido metas éticas y estéticas prodigiosas que no conviene olvidar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a. Obras de la autora:

Bulgarini, Angiolina, *Dialoghetti famigliari ossia studi di lingua parlata con note dichiarative ad uso delle scuole elementari e delle famiglie*, Stamperia reale di Torino di G.B. Paravia e Comp., 1878 [Milano : Le prime letture, 1872]. Citamos dentro del texto como *Dialoghetti*.

Bulgarini, Angiolina, *Un fior non fa ghirlanda : scenette domestiche per fanciulle*, Siena: Tip. Sordomuti L. Lazzeri, 1874.

Bulgarini, Angiolina, *Aiuto allo studio della lingua italiana offerto agli alunni delle scuole secondarie*, Roma : A. Manzoni, 1876

Bulgarini, Angiolina, *Prontuario di voci concernenti i lavori donneschi*, Torino: G.B. Paravia e Comp., 1878.

Bulgarini, Angiolina, *Due intrattenimenti scolastici sugli omonimi e sui sinonimi*, Torino: G.B. Paravia e C. 1881.

b. Otras obras consultadas:

Appendini, Francesco Maria, *Grammatica della lingua illirica*, Ragusa: Antonio Martecchini ed., 1808.

Bertonelli, Elena; Rodano, Giaime; Chiosso, Giorgio; Tognon Giuseppe, *Le riforme nella scuola italiana dal 1859 al 2003*, 2003[en línea]. [4-04-2016]

<http://www2.indire.it/materiali_dirigenti/1_bertonelli.pdf>

Betri, María Luisa; Brambilla, Elena (a cura di), *Salotti e ruolo femminile in Italia tra fine Seicento e primo Novecento*, Venezia: Marsilio, 2004.

Blandi, Spiridione, *Grammatica della lingua italiana nuovamente corretta ed accresciuta in fine di vari dialoghi famigliari*, Venezia, 1831.

Briz, Antonio, “Límites para el análisis de la conversación. Órdenes y unidades”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*.V, 2007, pp. 23-38.

De Amicis, Edmondo, *L'idioma gentile*, Milano: Treves ed., 1905.

Fonio, Filippo, *La pratica teatrale come strumento per l'apprendimento dell'ILS*.
Université de Rouen, 2014 [en línea]. [4-04-2016]

<<http://eriac.univ-rouen.fr/wp-content/uploads/2014/04/06PEDLAp21Fonio.pdf>>

Fresu, Rita, “*Scenette famigliari per fanciulle. La lingua del teatro educativo femminile tra Otto e Novecento*”, in Elina Suomela-Härmä et alii (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso S.I.L.F.I (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Firenze: Franco Cesati Editore [in corso di stampa].

Manzoni, Alessandro, *Scritti linguistici*, Milano: Cinisello Balsamo, 1972.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Centro Virtual Cervantes, 2001. [en línea]. [4-04-2016]

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Mori, María Teresa, *Salotti. La sociabilità delle élites nell'Italia dell'Ottocento*, Roma: Carocci, 2000.

Polimeni, Giuseppe, *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell'Ottocento*, Milano: Franco Angeli, 2011.

Soldani, Simonetta; Turi, Gabriele, *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea* vol. 2 - Una società di massa, Bologna: Il Mulino, 1993.

Turner, Enrico Mario, *Practical rules for the Italian language, with exercises, and elements of Italian Conversation*, London: L. Nardini, 1802