

M. VEDOVELLI - C. SCAGLIOSO - S. GIUSTI
P. BRUNELLO - V. ALLASSIA - F. SCIARRETTA

IL PLURILINGUISMO COME RISORSA ETICA E COGNITIVA

Quaderno 6

EDUCAZIONE PERMANENTE
LINGUAGGI, CULTURE E FORMAZIONE



ISBN 978-88-557-0343-7
© Copyright 2010, Guerra Edizioni
Via A. Manna, 25 - 06132 Perugia

Proprietà letteraria riservata

Tribunale di Siena n. 500 del 18 agosto 1988

 Guerra Edizioni

Prezzi

- Abbonamento annuo, 2 numeri, spese di spedizione incluse:
 - € 35 per privati, Italia ed estero
 - € 70 per le istituzioni (università, biblioteche, centri culturali, ecc.), Italia ed estero
- Numeri arretrati: € 20

La sottoscrizione dell'abbonamento può essere effettuata tramite:

- versamento sul c/c postale 11240066 intestato a GURU s.r.l. specificando nella causale "ABBONAMENTO EDUCAZIONE PERMANENTE (inviare copia dell'avvenuto pagamento per fax al n° +39 075 5288244)
- con carta di credito (CartaSi, Diners, EuroCard, MasterCard, Visa, Amex) on-line (www.guerra-edizioni.com) o tramite fax, comunicando: titolare, numero di carta e data di scadenza
- per gli abbonati viene praticato uno sconto del 30% sul prezzo vendita dei *Quaderni* della rivista.

Direttore
Cosimo Scaglioso

Comitato Scientifico
Marina Benedetti
Pietro Cataldi
Riccardo Campa
Mauro Moretti
Massimo Palermo
Lucia Strappini
Massimo Vedovelli

Comitato di Redazione
Donatella Troncarelli
Carolina Scaglioso

Segreteria: Sig.ra Monica Donnini
Centro C.E.R.S.D.E.P.
Indirizzo mail: donnini.monica@unistrasi.it
Tel.: 0577-240436

Indice

| | |
|--|-----|
| Premessa di <i>Cosimo Scaglioso</i> | 7 |
| Massimo Vedovelli <i>Il plurilinguismo oggi: il caso Italia</i> | 11 |
| Cosimo Scaglioso <i>Nelle lingue un tesoro</i> | 37 |
| 1. <i>La lingua, per intendere gli altri e farsi intendere</i> | 49 |
| 2. <i>Monolinguisimo, plurilinguismo: non è questione solo del nostro tempo. Il caso dell'Italia</i> | 69 |
| Appendice | |
| a. <i>L'insegnamento della lingua albanese in Italia</i> | 115 |
| b. <i>Istituto comprensivo G. Castriota. Un progetto ai sensi della legge 15.12.1999, n. 482 art. 5</i> | 116 |
| 3. <i>Comunicazione educativa e plurilinguismo. Indicazioni operative</i> | 125 |
| Simone Giusti <i>Que viva letteratura! Per una nuova alleanza tra educazione interculturale e letteratura italiana</i> | 171 |
| Paola Brunello <i>La ricchezza linguistica di un territorio: una lettura dei dati</i> | 197 |
| Valeria Allasia e Fabio Sciarretta <i>Competenza interculturale e funzione pedagogica del mediatore linguistico-culturale</i> | 209 |

Que viva letteratura!
Per una nuova alleanza tra educazione interculturale
e letteratura italiana

Simone Giusti

Negli ultimi decenni si è molto dibattuto sul ruolo della letteratura nell'educazione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, rimettendo in discussione valori e metodi acquisiti nei decenni e perfino nei secoli precedenti. L'idea stessa di letteratura italiana è entrata in crisi, sollecitata dai numerosi cambiamenti sociali e politici, dalle nuove tecnologie, dai processi migratori e dal progressivo affermarsi di una dimensione europea dell'economia e della cultura. Eppure, nonostante i dubbi e le incertezze, la letteratura rimane ancora oggi fondamentale per l'insegnante di italiano e, in generale, per tutti quegli insegnanti che si sono formati nel sistema scolastico italiano, poiché essi stessi sono stati educati a sentirsi italiani attraverso la storia della letteratura e i racconti del risorgimento italiano, ed oggi, magari in maniera inconsapevole, continuano a riproporre modelli culturali a volte inadeguati all'interpretazione del mondo contemporaneo.

La ricerca letteraria di molti scrittori e critici italiani contemporanei, inoltre, sta elaborando proposte che possono risultare fondamentali nel costruire una nuova cultura del plurilinguismo, del meticciamento, della molteplicità e, per usare una parola che la scuola italiana conosce molto bene, dell'intercultura.

I. La letteratura per l'insegnante di italiano: educazione linguistica vs. educazione letteraria

A partire dagli anni Settanta, in ambito scolastico, con l'affermazione progressiva delle discipline linguistiche e in particolare della glottodidattica, è gradualmente aumentato il divario tra la letteratura e la lingua italiana, considerate due ambiti diversi, entrambi di competenza dell'insegnante di italiano. Proprio in un recente saggio, il linguista Luca Serianni (2010, pp. viii-ix) ribadisce la diversità dei due ambiti, che differirebbero soprattutto per il loro statuto pedagogico:

La letteratura si propone *in primis* di suscitare il piacere di leggere [...]. L'educazione letteraria ha il suo fulcro nell'attività interpretativa. [...] Tutt'altro il quadro che si presenta per l'insegnamento della lingua. Intanto, non si fa lingua soltanto parlando di letteratura, ma in tutte le possibili contingenze della vita: da quelle quotidiane a quelle che sollecitano la nostra riflessione intellettuale.

In un altro saggio del 1979 – anno cruciale per la scuola italiana e, di conseguenza, per la ricerca e il dibattito sulla didattica delle discipline, – opera della linguista Cristina Lavinio (1990), si legge che l'insegnamento della letteratura “concerne tutti i livelli scolastici” e non si risolve nell'insegnamento della storia della letteratura bensì nello sviluppare la capacità di lettura dei testi letterari. Lavinio prende le mosse dalle *Dieci Tesi* del 1975 per sottolineare la scissione tra lingua e letteratura e per rifiutare l'assunzione dei testi letterari come modelli linguistici (p. 43). Una buona educazione linguistica sarebbe semmai la premessa per un'educazione letteraria. Ma dato che non si può pensare ad una separazione “nella persona degli insegnanti” tra i due insegnamenti, “è forse più utile puntare ad una didattica efficace e qualificata che non confonda più i due oggetti di insegnamento o li gerarchizzi subordinandoli e sacrificandoli l'uno all'altro [...]. Né, per ribaltare la linea tradizionale, sarebbe corretto trascurare l'insegnamento della letteratura” (p. 47).

Ancora nello stesso libro (Lavinio, 1990) si trova argomentata la tesi della genesi della dicotomia educazione linguistica – educazione letteraria:

La dicitura *educazione letteraria* è stata coniata per analogia a quella di *educazione linguistica* nell'ambito degli interventi tesi a innovare anche l'insegnamento della letteratura, all'interno di un dibattito che, per quanto sviluppatosi successivamente (solo alla fine degli anni settanta), annovera ormai al suo attivo un ampio numero di studi e pubblicazioni (p. 57).

L'educazione letteraria è considerata una “sottocomponente” dell'educazione linguistica, “dal momento che solo sul terreno dell'educazione linguistica è possibile acquisire gli strumenti di base anche per una buona educazione letteraria (la quale, a sua volta, finisce per rafforzare la stessa educazione linguistica” (Lavinio, 1990, p. 58).

Le recenti indagini OCSE PISA e l'introduzione della prova nazionale nelle scuole del primo ciclo non fanno che confermare la tendenza a focalizzare l'insegnamento dell'italiano sulle competenze linguistiche e a separare queste ultime dall'utilizzo dei testi letterari, che rimangono solo in forma di testi narrativi su cui verificare le capacità di comprensione e le conoscenze grammaticali.

Così, oggi, dopo circa tre decenni di dibattiti, gli insegnanti di italiano si trovano in una situazione che potremmo definire paradossale, poiché sono invitati dagli esperti di didattica, dall'opinione pubblica e dalle riforme ministeriali a occuparsi principalmente di educazione linguistica, mentre ancora oggi essi vengono legittimati a insegnare la loro materia da una preparazione eminentemente letteraria, fondata su piani di studio che prevedono la conoscenza obbligatoria della letteratura italiana e non necessariamente della linguistica, della grammatica, né tantomeno della didattica della lingua italiana.

Per questo motivo e, inoltre, per l'importanza assunta dal discorso letterario nell'ambito delle scienze umane (Ceserani, 2010) e per il ruolo esercitato dalla storia letteraria nella costruzione dell'identità nazionale, vale la pena considerare la letteratura al di là dell'educazione linguistica per occuparsi, ad esempio, del rapporto tra letteratura e educazione interculturale, cercando di mettere in evidenza alcune criticità e le molte opportunità.

2. Il potere delle narrazioni: storytelling e letteratura

Lo *storytelling*, l'arte di raccontare storie, è una pratica che oggi viene descritta in numerosi manuali, è oggetto di studi e ricerche da parte di molte discipline delle scienze umane ed è praticata intenzionalmente all'interno delle organizzazioni (stati, enti pubblici, aziende, associazioni, partiti, ecc.) al fine di migliorarne l'efficacia comunicativa e di gestirne l'identità.

Utilizzando le storie – intese come degli strumenti linguistici flessibili per interpretare e parlare della realtà (Smorti, 2007, p. 78) – le persone e le comunità riescono a dare un significato alle azioni, a mettere in ordine e sistematizzare gli eventi, a immaginare il futuro e, in generale, a costruire mondi possibili. Per questi e altri motivi, la potenza delle storie è sfruttata in molti settori. In politica, ad esempio, lo *storytelling* ha la funzione di controllare e costruire l'immaginario degli elettori, che vengono coinvolti dentro narrazioni appassionanti e convincenti.

Il fenomeno è stato descritto tra l'altro in un saggio-pamphlet che ha suscitato un intenso dibattito in Francia e in altri paesi:

Lo *storytelling*, a lungo considerato come una forma di comunicazione riservata ai bambini, praticata esclusivamente nelle ore di svago e analizzata solo da studi letterari (linguistica, retorica, grammatica testuale, narratologia ecc.), sta conoscendo in effetti negli Stati Uniti, dalla seconda metà degli anni Novanta, un successo sorprendente, che è stato definito come un trionfo, una rinascita o ancora un revival. È una forma di discorso che si impone in tutti i settori della società e trascende i confini politici, culturali o professionali, realizzando quello che i sociologi hanno chiamato il *narrative turn*, poi paragonato all'ingresso in una nuova epoca, l'"epoca narrativa" (Salmon, 2007, p. 6).

Negli stessi anni in cui le pratiche narrative hanno cominciato a far parte del bagaglio di strumenti e di competenze dei manager, dei politici e degli addetti alla comunicazione, anche in ambito accademico – nelle varie aree delle scienze umane e delle scienze fisiche e naturali – si è cominciato a riflettere sul valore e sul significato delle narrazioni e delle storie. Così, a partire dalla metà degli anni Ottanta e poi, soprattutto, negli

anni Novanta del Novecento, si è diffusa la tesi sostenuta dallo psicologo e pedagogista americano Jerome Bruner secondo cui il linguaggio – e in particolare quel particolare utilizzo del linguaggio che prende il nome di narrazione – sarebbe “lo strumento più potente con cui organizziamo l'esperienza e con cui, anzi, costituiamo la ‘realtà’ delle cose” (1986, p. 11). La psicologia culturale (Mantovani, 1998; Smorti, 2003) e la sociologia della vita quotidiana (Jedlowski, 1994 e 2000) hanno iniziato a occuparsi del ruolo delle narrazioni nella costruzione del significato (*sensemaking*), cercando di mettere a punto strumenti e metodologie di ricerca capaci di utilizzare i discorsi quotidiani con cui le persone esplorano il mondo, costruiscono il proprio quadro di valori, danno un senso all'esperienza personale.

In questo contesto di studi e in questo clima culturale si colloca il richiamo di Bruner a dare un maggior rilievo all'utilizzo consapevole della narrazione e allo sviluppo della capacità narrativa all'interno delle scuole:

Un sistema educativo deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un'identità al suo interno. Se quest'identità manca, l'individuo incespica nell'inseguimento di un significato. Solo la narrazione consente di costruire un'identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata” (Bruner, 1996, p. 55)

Un richiamo non del tutto inefficace, che in Italia trova terreno fertile soprattutto nell'idea di didattica delle letterature proposta da Remo Ceserani (1986; 1999), il quale già nel 1986, privo ancora degli strumenti messi a disposizione dalla psicologia dell'educazione e dalle altre scienze umane, rivolge un appello agli esperti di educazione e di letteratura:

Se si rifiuta la consuetudine, che vede i testi letterari praticati soltanto come documento e testimonianza del contesto storico, e si scarta l'ipotesi che il loro uso debba servire soprattutto a insegnare la lingua o a raffinare e differenziare le competenze linguistiche, bisogna però saper individuare, con maggior precisione di quanto finora sia stato fatto, quali tipi di informazione i testi letterari possano (meglio di altri testi) trasmettere; quali

abilità (di lettura, di comprensione, e anche di lavoro in proprio) concorrano a sviluppare; se, e in quale misura, rispondano a bisogni psichici profondi dell'adolescente e alla formazione complessiva di base.

La teoria letteraria e la semiotica della cultura moderne hanno ampiamente descritto le ragioni e i modi di funzionamento dei codici espressivi speciali – il codice letterario, quello figurativo, quello musicale, quello teatrale, quello cinematografico – nei quali prende forma l'immaginario individuale e collettivo. Si tratta di componenti essenziali della comunicazione sociale, che hanno avuto peso e spessore diverso nelle diverse epoche storiche, che ne hanno uno enorme nella società in cui viviamo. Essi rispondono a bisogni profondi dell'uomo, al quale offrono strumenti diretti – e diversi da altri che hanno diversa funzione ed efficacia – di conoscenza in profondo, rappresentazione e “racconto” della realtà interiore e esteriore, della vita delle idee, dei sentimenti e dei linguaggi, dei bisogni elementari e complessi, dei sogni, delle angosce apocalittiche e delle proiezioni utopiche (Ceserani, 1986, p. 162).

Poi, dopo oltre un decennio, dopo essere entrato a contatto coi testi di Bruner, riconosce il “ruolo fondamentale, formativo e conoscitivo, e di forte coinvolgimento etico ed estetico, svolto dal racconto e dalla rappresentazione immaginaria nelle società umane” (Ceserani, 1999, p. 392) e dichiara che la scoperta del valore cognitivo della narrazione “dà d'improvviso alla letteratura, che del raccontar storie si nutre, uno spazio di straordinaria importanza nella nostra vita mentale, e anche sociale e culturale (che forse noi studiosi di letteratura non ci saremmo aspettati), ma anche una notevole responsabilità” (ivi, p. 202).

Ancora sulla scuola e sul ruolo della letteratura si è poi espresso con autorevolezza Tzvetan Todorov, uno dei massimi studiosi europei di teoria letteraria, responsabile della diffusione di studi e pratiche didattiche centrate sull'analisi del testo e delle sue strutture, il quale ha proposto una vera e propria svolta narrativa per la didattica della letteratura. Deluso dalle attuali tendenze dell'insegnamento in Francia, dove si assisterebbe a un'egemonia del nichilismo, del solipsismo e del formalismo, preoccupato per una concezione chiusa e limitata della letteratura, Todorov

suggerisce di recuperare la dimensione cognitiva e culturale della letteratura, al di là dell'educazione linguistica:

La letteratura ha un ruolo vitale da giocare, ma può ricoprirlo solo se viene presa nell'accezione ampia e pregnante che è prevalsa in Europa fino alla fine del XIX secolo e che oggi è stata messa da parte, mentre sta trionfando una concezione assurdamente ristretta. Il lettore comune, continuando a cercare nelle opere che legge come dare un senso alla propria vita, ha ragione rispetto a insegnanti, critici e scrittori quando gli dicono che la letteratura parla solo di sé, o che insegna solo a disperare. Se non avesse ragione, la lettura sarebbe condannata a scomparire nel giro di breve tempo.

Come la filosofia e le scienze umane, la letteratura è pensiero e conoscenza del mondo psichico e sociale in cui viviamo. La realtà che la letteratura vuole conoscere è semplicemente (ma, al tempo stesso, non vi è nulla di più complesso) l'esperienza umana. (Todorov, 2007, p. 66).

Se intendiamo la letteratura come un *corpus* di discorsi narrativi, ci dice Todorov (e cfr. anche almeno Jedlowski, 2000; Petit, 2002; Batini-Del Sarto, 2005; Giusti, 2008 e 2009; Batini, 2009), allora possiamo ricominciare a utilizzarla non solo, in maniera pretestuosa, per insegnare la lingua materna, o per “creare nuove schiere di insegnanti di lettere” (Todorov, 2007, p. 82), ma soprattutto per comprendere i comportamenti e i sentimenti umani, per dare un significato all'esperienza, per costruire le nostre identità.

3. La narrazione della nazione tra unità e monolinguisimo. Storia della letteratura vs. educazione interculturale

L'espressione “educazione interculturale” è entrata nel sistema scolastico italiano a partire dagli anni Novanta del Novecento e ha trovato una sua definizione puntale nella Circolare Ministeriale 2 marzo 1994, n. 73, *Proposte e iniziative per l'educazione interculturale*:

È da sottolineare che l'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo.

Essa comporta la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà.

È in questa prospettiva e in rapporto al tema della convivenza democratica che si inserisce la considerazione delle "minoranze linguistiche" e delle varietà regionali e locali della nostra società nazionale.

L'educazione interculturale si esplica nell'attività quotidiana dei docenti, sulla base di una rinnovata professionalità e si sviluppa in un impegno progettuale e organizzativo fondato sulla collaborazione e sulla partecipazione.

Ciò vuol dire non solo scambiare informazioni, ma vivere e far vivere esperienze, attivare un continuo confronto non solo tra gli operatori della scuola, ma anche tra i soggetti impegnati nei servizi di territorio o investiti di responsabilità sociali.

Così concepita l'educazione interculturale, che dovrebbe rappresentare "la normalità dell'educazione nelle società globali e postmoderne" (Tosolini, 2007), è stata un importante campo di prova in cui molte scuole, enti locali, associazioni e università hanno esercitato i propri strumenti di lavoro. Uno dei punti fermi acquisiti in questo campo riguarda proprio il riconoscimento del valore dell'approccio pedagogico narrativo, considerato fondamentale per l'educazione interculturale (Mantovani 1998 e 2004; Grillo, 1998; Mantegazza, 1999; Nanni, 2004; Giusti, 2008b), poiché attraverso le narrazioni è possibile lavorare alla co-costruzione di una cultura intesa come spazio di scambio (Mantovani, 2004, p. 8), sviluppando negli alunni e nelle alunne una concezione dinamica situata e sociale della cultura stessa.

Perché una via narrativa per l'educazione interculturale? Si può rispondere in tanti modi a questa domanda, ma non v'è dubbio che senza una modalità di incontro e di scambio, ossia senza una relazione di ascolto e una narrazione reciproca, ogni ipotesi di intercultura sarebbe impossibile e impensabile. La narrazione è

l'a priori dell'interculturalità, la sua *conditio sine qua non* (Nanni A., 2004, p. 222).

A partire da una diversa consapevolezza e con finalità opposte a quelle dell'educazione interculturale, la scuola italiana aveva già introdotto fin dalle sue origini l'approccio narrativo, considerato più o meno consapevolmente come uno strumento fondamentale a quella "formazione del carattere nazionale" (D'Amico, 2010, p. 134) che fu un obiettivo centrale dei legislatori e degli intellettuali che presero parte al processo di unificazione e poi di consolidamento dello Stato unitario.

In una situazione di frantumazione linguistica e culturale – che solo oggi siamo in grado di valorizzare considerandole una ricchezza, segno di molteplicità e di pluricentrismo – era considerato un compito fondamentale della scuola la ricerca e la costruzione di *una* tradizione in grado di sostenere il progetto politico dell'Italia unita.

Una peculiarità del caso italiano e di altri casi simili, cioè di nazioni arrivate all'appuntamento di una moderna ricerca dell'identità senza forti strutture economiche e statali, è stata, come abbiamo visto, la funzione determinante e centrale svolta, nel processo di costruzione nazionale, dalla tradizione letteraria, che è stata chiamata, dalle classi dirigenti del Risorgimento, a offrire un modello non solo al progetto di unificazione linguistica del paese ma a quello dell'educazione culturale. Era una scelta quasi obbligata: in un paese fortemente differenziato nelle sue componenti solo la letteratura offriva un collante abbastanza efficace (Ceserani, 1999, p. 399).

Mordenti (2007, p. 80) ha sottolineato il particolare significato di "*risarcimento*" assegnato dagli intellettuali risorgimentali (e in particolare da Vincenzo Gioberti) alla letteratura, che consentiva di mettere in mostra una zona di luce in mezzo a tante zone d'ombra: la miseria, l'arretratezza, l'isolamento politico, l'analfabetismo, ecc.

La storia è vista, idealisticamente, come svolgimento dello spirito della nazione, e la letteratura incarna e rappresenta più di ogni altra cosa tale spirito. In questo senso si ricostruisce (o si costruisce) una storia della letteratura *nazionale*. Si può sottolineare anzi

come tale operazione assuma un'importanza maggiore proprio in quei paesi (come la Germania e l'Italia) dove lo Stato nazionale tarda a costruirsi: sono proprio le nazioni che non sono ancora pienamente tali che avvertono di più la centralità del problema nazionale e si pongono nel XIX secolo il problema di inventare anche attraverso la letteratura una tradizione nazionale (Mordenti, 2007, p. 80).

Così, all'incirca centoventi anni prima della diffusione dell'educazione interculturale e della diffusione consapevole e intenzionale dell'approccio narrativo nelle scienze umane e nella didattica, riprendendo la lezione dei romantici tedeschi e in particolare di Friedrich Schlegel e di Georg Gottfried Gervinus (Mordenti, 2007, pp. 77-78), il ministro della Pubblica Istruzione Francesco De Sanctis scriveva un libro concepito "ad uso de' Licei", intitolato *Storia della letteratura italiana* (1870-1871), nel quale, "come in un grande romanzo di formazione o di educazione dell'Ottocento" (Ceserani, 1990, p. 20) veniva narrata la storia autobiografica del riscatto e del rinnovamento della nazione italiana e del suo popolo.

Come ha scritto ancora Mordenti (2007, p. 80):

È proprio il *disegno* desanctisiano della letteratura italiana ciò che a noi oggi interessa principalmente, perché in esso riconosciamo la costruzione, tendenziosa quanto efficace, dell'oggetto 'letteratura italiana': siamo insomma qui di fronte non a una banale ricostruzione ma a una vera e propria *fondazione*, e dunque a una *invenzione*, della tradizione letteraria italiana che, proprio a partire da De Sanctis (o, se si vuole, dall'asse De Sanctis-Croce) si insediò in modo egemonico, e duraturo, nei nostri studi (e nelle nostre scuole).

Questa operazione, confermata e rilanciata nel corso del secolo seguente fino ai giorni nostri, ha fornito ai docenti italiani e, di conseguenza, agli alunni e alle alunne, alcuni concetti fondamentali che hanno rappresentato e rappresentano ancora altrettanti luoghi comuni su cui è fondamentale riflettere, al fine di evitare che i nostri tentativi di promuovere un'educazione interculturale si infrangano con quel disegno di costruzione della nazione e del popolo italiano attraverso la storia letteraria.

Intanto, è opportuno riflettere sul fatto che il modello storiografico proposto dalla scuola – a partire da De Sanctis in avanti – è allo stesso tempo genetico e teleologico (Ceserani, 1990, pp. 26-27). Ciò significa che la storia della letteratura italiana così come la conosciamo, che dalle cosiddette "Origini" (il Duecento) procede verso la contemporaneità (che per sua natura si sposta sempre in avanti, esattamente come in un'auto-biografia che è periodicamente riscritta), è frutto di un preciso modello culturale e non è una condizione essenziale e permanente. Anzi, possiamo dire che la scelta di far iniziare la storia con il Duecento è un elemento fondamentale del progetto politico e culturale dello Stato unitario e della scuola italiana, che si pone l'obiettivo di insegnare la lingua italiana e che, quindi, sceglie di escludere dal *corpus* della letteratura italiana tutte quelle opere che non scritte in lingua italiana ovvero che non sono riconducibili al toscano o, al limite, ai dialetti mediani (com'è ad esempio il caso del *Cantico* di Francesco D'Assisi). Gli stessi poeti siciliani entrano a far parte della letteratura italiana in virtù dell'occultamento della loro origine siciliana: i loro testi, infatti, sono arrivati ai giorni nostri grazie a manoscritti che presentano una traduzione in toscano del siciliano originario. In questo modo, dando al lettore contemporaneo l'illusione che in Sicilia, alla corte cosmopolita di Federico II, si scrivesse in italiano, la storia della letteratura contribuisce a inventare una tradizione plurisecolare che si dipana in modo perlopiù lineare attraverso le varie parti della penisola e nonostante le divisioni politiche e culturali.

Soprattutto, scegliendo di raccontare la storia delle opere letterarie scritte in lingua italiana, la storia della letteratura italiana narrata da De Sanctis e dai suoi successori compie una rimozione forzata del fenomeno più caratteristico della cultura dei popoli che hanno abitato la penisola italiana nell'ultimo millennio: il sostanziale bilinguismo (latino-volgare) o trilinguismo (latino-italiano-dialetto) degli intellettuali e delle classi dirigenti. Nasce così quel "cono d'ombra scolastico" (Mordenti, 2007, p. 82) che cancella dalla letteratura della penisola italiana circa sei secoli di autori tra la fine della letteratura latina classica e le origini della letteratura italiana. Traggono origine da questa scelta narrativa anche alcune credenze che, ad esempio, renderebbero difficile informare dei sedicenni di una classe di liceo del fatto apparentemente banale che il fiorentino Dante Alighieri, l'aretino-provenzale Francesco Petrarca, il marchigiano e

pontificio Giacomo Leopardi, non sono italiani, poiché sono nati e hanno vissuto in momenti storici in cui lo stato italiano non esisteva. Ancora più difficile sarebbe spiegare che il grande Giacomo Leopardi avrebbe probabilmente avuto difficoltà a pronunciare ad alta voce le sue poesie rispettando le norme della fonetica del fiorentino delle classi colte che ancora oggi si utilizza per i corsi di dizione italiana.

Non è questa la sede per approfondire ulteriormente il ragionamento, che vuole essere funzionale a mettere in evidenza il rischio di fare grandi dichiarazioni e progetti sull'educazione interculturale, quando poi continuiamo a lavorare con la letteratura – e in particolare con la narrazione della letteratura italiana – per costruire identità fondate sull'appartenenza ad un popolo, ad una nazione e ad una lingua.

Sarebbe sufficiente, dal punto di vista didattico, portare alla luce – come già suggeriva Ceserani (1986, p. 170) – “la pratica retorica della narrazione (...) facendola diventare il più possibile visibile e cosciente”, per evitare che la narrazione della storia letteraria a scuola continui a essere utilizzata come un potente strumento capace di sviluppare in modo inconsapevole una concezione chiusa e essenzialista della cultura e della lingua. Occorrerebbe, inoltre, sposare una concezione polisistemica del sistema letterario italiano, in grado di tener conto delle caratteristiche fondamentali della nostra letteratura: localismo e cosmopolitismo, plurilinguismo e multilinguismo (caratteristiche studiate e riproposte negli ultimi quarant'anni senza che tuttavia abbiano trovato riscontro in una modifica sostanziale dell'impianto curricolare dell'insegnamento dell'italiano).

Ma ancor prima e in misura maggiore che per gli insegnanti di italiano delle scuole secondarie, il problema della “decostruzione della narrazione della nostra nazione” (Ceserani, 1999, p. 318) si pone per tutti gli altri insegnanti, i quali rischiano di non avere gli strumenti per modificare quella cultura fondata sul monolinguisimo e sull'appartenenza alla nazione che fa sembrare naturale e autentico il primato della lingua italiana sul dialetto e dell'italiano sul latino (oppure, oggi, sull'inglese) o l'esistenza di un popolo italiano custode di una tradizione millenaria, e fa sembrare invece innaturale o anormale, mentre si tratta di fenomeni caratteristici dei popoli che hanno abitato la penisola italiana, la compresenza di più lingue in una stessa comunità, il mescolarsi delle lingue e delle culture, la reinvenzione continua delle tradizioni.

4. Alcune lezioni della letteratura italiana contemporanea

Mentre i filologi, gli storici e i teorici della letteratura dibattono le possibili soluzioni e provvedono a fornirci strumenti sempre più complessi – tra cui si annoverano i libri di testo di italiano per il triennio conclusivo della scuola secondaria di II grado, delle vere e proprie enciclopedie in cui il filo del racconto è interrotto e integrato da schede, approfondimenti e digressioni che rendono lo studio della letteratura italiana un'impresa titanica – in questa sede ci limitiamo a suggerire e stimolare l'incontro con alcune opere della letteratura italiana contemporanea che riteniamo significative per sviluppare una concezione della letteratura coerente con le finalità dell'educazione interculturale e della promozione del plurilinguismo e del multilinguismo.

4.1 *Lo spaesamento integrale (e la poesia neodialettale)*

Negli ultimi cinquant'anni per gli addetti ai lavori il campo della letteratura italiana contemporanea si è allargato fino a comprendere la produzione dialettale, ospitata nelle antologie di poesia (a cominciare dalla fondamentale scelta di Mengaldo, 1978) e, di recente, perfino nelle antologie scolastiche per le scuole secondarie di I e II grado. Franco Loi, indicato da Mengaldo (1978) come il maggior poeta italiano vivente, autore di poesie e poemi scritti rigorosamente in milanese, da anni tiene una rubrica settimanale dedicata ai poeti neodialettali (per comprendere la differenza tra dialettali e neodialettali si può leggere Brevini, 1990, p. 40) sul quotidiano “Il Sole 24Ore”. I borborigmi vocali del *grammelot* di Dario Fo, coacervo dei dialetti padani, sono stati riconosciuti come vera arte e strumento di cultura dall'Accademia di Svezia nel 1997, anno del conferimento dell'ultimo premio Nobel a un italiano. Uno dei maggiori narratori di successo, Andrea Camilleri, è riuscito a costruire un microcosmo siciliano perfettamente funzionante nella mente dei lettori di tutta la penisola italiana e di buona parte del mondo (sia pure in traduzione).

Eppure, abituati ormai ai suoni dei dialetti italiani che abitano in modo pressoché stabile la televisione e il cinema del nostro tempo, si

ha l'impressione che né l'opinione pubblica, né tanto meno la scuola, siano intenzionate a mettere a frutto la lezione dei più agguerriti poeti neodialettali, i quali stanno conducendo un'attività di ricerca letteraria in grado di dare un significato ai molti paradossi che caratterizzano i luoghi e il tempo che siamo costretti ad abitare.

Giovanni Nadiani, ad esempio, poeta e traduttore che tra i neodialettali si distingue per la capacità di riflettere sul proprio e altrui fare poetico mettendolo in relazione con i fenomeni sociolinguistici della contemporaneità, ha parlato di uno "spaesamento integrale" in cui è facile riconoscere la situazione non solo esistenziale ma storica e culturale dei nuovi cittadini italiani:

(...) non solo nel nostro paese, ma un po' ovunque in Europa e altrove, in particolare nel corso degli ultimi cinquant'anni, troviamo una lampante contraddizione. Società che hanno scelto di disintegrarsi, anche linguisticamente, optando acriticamente e visceralmente, senza un pizzico di sano e ragionevole scetticismo, per gli stili di vita più lustrati e i mercati internazionali, per uno sviluppo privo di reale progresso – per dirla con Pasolini – ora sperimentano una sorta di immedicabile *Heimatlosigkeit*, di spaesamento integrale (storia, memoria, territorio, animo, lingua). (Nadiani, 2004, pp. 27-28)

Uno spaesamento che si può collocare all'origine dei movimenti politici e culturali che negli ultimi decenni hanno cercato – utilizzando anch'essi gli strumenti dello storytelling – di inventare tradizioni capaci di ridare un senso di appartenenza agli orfani delle grandi narrazioni della religione e della politica. Il poeta, invece, schiacciato, come tutti, da questa contraddizione, ha scelto di incarnare la ferita causata dalla storia, di portarne il segno accettando di scrivere la lingua accerchiata e resistente di Faenza, in Romagna. Una lingua assediata ma non per questo arroccata in un desiderio nostalgico di purezza (com'è a volte il caso di alcuni dialettali). Una lingua, anzi, sporca, contaminata, capace di parlare di tutto e di mescolarsi con l'italiano o con l'inglese all'occorrenza, perché questo succede alla lingua viva di un popolo (quello che abita i bar e le strade di Faenza e dintorni): si modifica continuamente nel tentativo di dare un senso alle cose, ai fatti e ai pensieri del mondo.

E così Nadiani, traduttore dal tedesco e dal neerlandese, prosatore in italiano e poeta in romagnolo (poeta scritto e poeta orale, esecutore straordinario dei duri suoni del suo dialetto), saggista in italiano, in tedesco e in inglese, è più di ogni altro il poeta che si avvicina agli auspici di Édouard Glissant, il poeta e saggista della Martinica impegnato nella difesa della diversità linguistica e culturale:

Parlo e soprattutto scrivo in presenza di tutte le lingue del mondo. Oggi, nel mondo, muoiono molte lingue. In Africa nera, per esempio, alcune lingue scompaiono perché chi le usava è stato assorbito in una comunità nazionale più grande; oppure perché la lingua non è più una lingua di produzione contadina o semplicemente di produzione e quindi viene erosa; oppure perché la utilizzava ha fisicamente lasciato il paese in cui viveva – ma sappiamo di scrivere in presenza di tutte le lingue del mondo, anche se non ne conosciamo nessuna. Io, per esempio, sono impregnato, intendo poeticamente impregnato, di questa necessità anche se ho un'enorme difficoltà a parlare una lingua al di fuori delle due che uso (il creolo e il francese). Ma scrivere in presenza di tutte le lingue del mondo non vuol dire conoscere tutte le lingue del mondo. Vuol dire che, nel contesto attuale, delle letterature e del rapporto fra la poetica e il caos-mondo, non posso più scrivere in maniera monolingue. Vuol dire che la mia lingua la dirotto e la sovrorto non operando attraverso sintesi, ma attraverso aperture linguistiche che mi permettano di pensare i rapporti delle lingue fra loro, oggi, sulla terra – rapporti di dominazione, di connivenza, d'assorbimento, d'oppressione, d'erosione, di tangenza, ecc. – come il prodotto di un immenso dramma, di un'immensa tragedia cui la mia lingua non può sottrarsi. Di conseguenza non posso scrivere la mia lingua in modo monolingue; scrivo in presenza di questa tragedia, in presenza di questo dramma. Non si salverà una lingua del mondo lasciando morire le altre. Cioè, nell'attuale drammatico rapporto tra le lingue, come non scrivo più in maniera monolingue, così non posso più difendere la mia lingua in modo monolingue.

(...) il multilinguismo non presuppone la coesistenza delle lingue, né la conoscenza di molte lingue, ma la presenza delle lingue del mondo nella pratica della propria: è questo ciò che io chiamo multilinguismo. (Glissant, 1996, p. 31-32).

E così Nadiani affronta il suo e nostro spaesamento integrale, armato della sua lingua materna, disposto a rimetterla ogni volta in discussione contaminandola con i suoni e con i temi del mondo globale e mediatizzato, consapevole della necessità dell'autotraduzione in lingua italiana, quel testo a fronte che è la principale garanzia dell'ineluttabilità del pluri e multilinguismo:

nó ch'a stasen d'astê
 che e' disten
 u s' vegna incontra
 cun un bêș mai pruvê
 d'j oc d'un culor mai vest
 di cavêl ros infunghî d'voia
 a n's'n'andasen brisa
 ch'a pasen i dè
 a zugher ' e' lôt
 a pruvê d'stachêr e' cios
 da i nôstar pen misrê
 che sudôr saibedgh d's-ciân
 ch'a j aven adôs...

firum ins un binéri
 dentar a un vagon
 senza ch'u l'cmânda incion
 ch'e' sôl cvând ch'u i pêr a lò
 a fê pasêr un Eurostar
 a prenotazione obbligatoria
 a pirden i nôstar dè
 prenutê par nó da un étar
 a 'spitê d'lezar
 da un talafunì
 ch'al letar ch'al s'dega
 ch'a j aven vent
 un étr incontrar cun e' disten
 e incion a scrivas mai...

noi che siamo in attesa / che il destino / ci venga incontro / con
 un bacio mai provato / occhi di un colore mai visto / capelli rossi
 infuocati di desiderio / non ce ne accorgiamo / che passiamo
 i giorni / a giocare al lotto / a tentare di staccare il lezzo / dai
 nostri panni fradici / il sudore selvatico di umano / che abbiamo
 addosso...

// fermi su un binario / dentro a un vagone / senza nessuno che lo
 guidi / che va soltanto quando pare a lui / a far passare un Eurostar
 / a prenotazione obbligatoria / perdiamo i nostri giorni / prenotati
 per noi da un altro / ad aspettare di leggere / da un cellulare / quelle
 lettere che ci dicano / che abbiamo vinto / un altro incontro col
 destino / e nessuno a scriverci mai... (Nadiani, 2010, pp. 34-35).

4.2 La visibilità dei traduttori (tra ospitalità e violenza)

I traduttori, e in particolare i poeti traduttori, hanno conquistato un ruolo di grande rilievo nella letteratura italiana del Novecento, tanto da essere considerati alla stregua di co-autori delle opere tradotte, assurte al rango di creazioni originali (Prete, 2001; Buffoni, a cura di, 2004). Giuseppe Ungaretti e Eugenio Montale – seguaci in questo di Leopardi – e poi Giorgio Caproni, Vittorio Sereni, Mario Luzi, Franco Fortini, Giovanni Giudici: i grandi poeti del secolo scorso hanno insegnato ai contemporanei l'importanza della traduzione come strumento di lavoro utile alla costruzione e alla manutenzione della propria lingua e del proprio mondo poetico.

La traduzione e la traduttologia – la disciplina che affronta lo studio della teoria e della pratica della traduzione (Buffoni, 2007) – hanno poi avuto, negli ultimi quindici anni, un ruolo fondamentale nella revisione di alcuni luoghi comuni ancora diffusi tra i lettori (tra cui l'idea che la poesia sia un'essenza storica e immutabile e non un discorso soggetto all'interpretazione) e, inoltre, hanno innescato una proficua riflessione sul dialogo tra le lingue e sul rapporto tra il familiare e lo straniero, tra ospitalità e repulsione.

Tradurre è come accogliere un ospite nella casa della propria lingua. La casa è spesso disadorna, inappropriata. Ma da sempre

nell'ospitalità ciò che conta è il tempo-spazio di un ascolto, la convivialità di un colloquio. Quando ad essere ospitato è un poeta, presto ci si accorge che per costui la lingua, la sua lingua, è tutto: corpo, respiro, stile. Quella lingua insomma è per lui così propria a se stesso, così incarnata in se stesso, che da nessun'altra lingua egli potrà ricevere in prestito la parola, o il ritmo, o il pensiero. Per questo, voler dare a un poeta il corpo e l'anima di un'altra lingua è un'azione che richiede molta improntitudine e più di un azzardo. Ma l'ospitalità – questa forma mediterranea, e nomade, della conoscenza – si arrischia proprio dinanzi a ciò che è estraneo ed è lontano. In questo arrischiarsi può accadere che l'estraneo si faccia prossimo, senza che per questo attenui la sua estraneità, la sua differenza. (Prete, 1996, p. 5).

Questo dibattito sotterraneo, condotto soprattutto da poeti e studiosi di letterature comparate (su riviste come "Testo a fronte", nei convegni e attraverso i molti libri specialistici), ha fatto sì che gradualmente e con sempre maggiore forza emergesse la figura del traduttore, un personaggio cardine del nostro tempo e della letteratura contemporanea, mirabilmente messo in scena per la prima volta dalla narrativa autobiografica di Luciano Bianciardi:

Uno dei miei punti di forza – lo ripetevo sempre ad Anna – doveva essere la puntualità nelle consegne. Altro punto, non rifiutare mai nessun lavoro. Il lavoro e la salute sono sempre i benvenuti, e chi li disprezza e li guasta è un mentecatto. Terzo punto, non andare mai a letto prima di aver finito un certo numero di cartelle a macchina. Venti cartelle ogni giorno, compresa la domenica. Venti cartelle di duemila battute. Tutti i giorni, perché poi bisogna calcolarci anche il tempo per rileggere, tre o quattro giorni al mese in tutto, e un giorno va perduto per fare il giro delle consegne, alla fine del mese. Sono perciò venticinque giorni a cartelle piene, cinquecento cartelle mensili complessive, che a quattrocento lire l'una danno duecentomila lire mensili. Sessanta vanno a Mara, trenta al padrone di casa, dieci fra luce gas e telefono (e d'inverno anche di più, perché bisogna tenere acceso anche tutto il giorno, mentre d'estate si consuma meno luce, ma bisogna lavarsi più spesso, e allora quello che hai risparmiato di lampadine ti va per lo scaldabagno), venti di rate fra mobili vestiti e libri (si potrebbe

anche non leggere, ma i vocabolari li devi comprare), quindici fra sigarette, caffè, giornali e qualche cinema, cinque fra pane e latte, e ti restano sessantamila mensili per il companatico e gli imprevisti. (Bianciardi, 1962, p. 147).

Il traduttore di mestiere – che non traduce sulla base di un progetto culturale o per stabilire una relazione tra le lingue ma semplicemente per guadagnarsi il giusto compenso – diventa così, per la nostra letteratura, l'emblema del lavoro precario e dell'alienazione del lavoratore intellettuale di massa:

Perciò io faccio soltanto le visite indispensabili al mio quotidiano campare, al mio lesso striminzito e stopposo che mastico amaramente ogni giorno. Ho la valigia piena del mio diuturno battonaggio, carte su carte di ribaltatura [...]. È roba che pesa, dentro la valigia, e non soltanto per la massa delle sudate carte, ma anche perché c'è dentro l'alienazione quotidiana, la frustrazione, il passaporto per Mombello, l'abbellimento, l'imbischirimento, la rimozione, il transfert, il campo traslatorio, la sindrome, la nausea mediana, l'appercezione deviata, la deformazione professionale, la minchioneria altrui che m'imminchiona. Arrivo di soppiatto, mollo il malloppo, chiedo la grana. Pochi, maledetti e subito. (Bianciardi, 1969, p. 59).

Sul finire del Novecento negli Stati Uniti si è sviluppato un acceso dibattito, estesosi presto anche in Europa, sul ruolo del traduttore nell'industria editoriale e nella cultura contemporanea. All'origine della discussione si collocava un corposo volume intitolato *L'invisibilità del traduttore* (Venuti, 1995), nel quale si sosteneva la tesi che nelle letterature moderne del mondo occidentale la traduzione sarebbe caratterizzata dalla volontà di nascondere il traduttore, in modo che il testo tradotto dia l'illusione di essere un originale. Ancora oggi, dice Venuti, nel mondo anglosassone:

Un testo tradotto, sia prosa o poesia, di finzione o meno, viene giudicato accettabile dalla maggior parte degli editori quando si legge scorrevolmente, quando l'assenza di qualunque peculiarità linguistica e stilistica fa in modo che sembri trasparente, che ri-

fletta la personalità dello scrittore straniero o la sua intenzione o il significato essenziale del testo straniero: in altre parole, quando abbia l'apparenza di non essere, di fatto, una traduzione, bensì l'"originale". (Venuti, 1995, p. 21).

Si tratta di un nascondimento subdolo, che danneggia il traduttore come intellettuale e come professionista, e svela un'intenzione di assimilazione e integrazione linguistica e culturale che esclude di fatto il dialogo interculturale. Perché la traduzione, concepita da Venuti come un atto violento, teso a ridurre la differenza culturale e linguistica di un lettore da un testo straniero attraverso la sostituzione di quest'ultimo con un altro testo intelligibile, meno diverso, più vicino e addomesticato (Venuti, 1995, p. 42), per diventare un atto consapevole di ospitalità ha bisogno di svelare il traduttore e il suo progetto linguistico e culturale, di rendere visibile la differenza tra le due opere, le due lingue e le due culture messe in relazione dal traduttore. Solo così, la traduzione – e la lettura consapevole di testi tradotti e delle riflessioni dei traduttori – può diventare un'ottima scuola di intercultura.

4.3 La presenza della voce e il corpo dell'insegnante

Nei paesi occidentali, tra la fine degli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, ha cominciato a diffondersi rapidamente un particolare tipo di testo orale cantato con l'accompagnamento della musica: la canzone, un testo scritto in versi, nato per essere registrato e inciso su dischi e per essere eseguito durante i concerti. Grazie al suo successo, pari se non superiore a quello del romanzo, la canzone ha contribuito alla creazione di un nuovo pubblico di "ascoltatori di poesia". A partire dagli anni Sessanta, infatti, gli autori di canzoni hanno cominciato a prendere a modello la poesia contemporanea e a rinnovare il linguaggio, arrivando a scrivere testi che possono essere apprezzati per le loro qualità anche senza la musica (e per questo entrano anche nella scuola attraverso le antologie scolastiche).

Oggi c'è chi dice che la canzone può sostituire la poesia. In realtà, la canzone non sempre è in grado di soddisfare le esigenze del pubblico dei lettori di poesia, anche perché la sua efficacia dipende non solo dal

testo ma anche, se non soprattutto, dalla qualità dell'esecuzione e dalla musica. Semmai, occorre sottolineare che si moltiplicano i rapporti tra poesia e canzone, con poeti che scrivono testi per la musica o che diventano interpreti delle loro stesse poesie davanti al pubblico, e con cantautori che dalla poesia imparano ad arricchire il loro linguaggio e a sfruttarne a fondo tutte le potenzialità.

Sul rapporto tra canzone e poesia si possono indicare alcuni importanti progetti italiani, come, ad esempio, *Non al denaro, non all'amore né al cielo* di Fabrizio De André (1971), libera riscrittura dell'*Antologia di Spoon River* di Edgar Lee Masters, e *Branduardi canta Yeats* di Angelo Branduardi (1986). Intanto, già a partire dagli anni Cinquanta negli Stati Uniti d'America, sulla West Coast, a San Francisco, i poeti della cosiddetta beat generation cominciano a leggere ad alta voce le loro poesie in pubblico e a registrare e incidere dischi con le loro letture (Charters, 1993). Da allora poeti come Jack Kerouac, Allen Ginsberg, Gregory Corso, Lawrence Ferlinghetti, hanno contribuito direttamente a diffondere in America e in Europa due nuove forme di poesia orale basate sulla lettura di testi precedentemente scritti: la performance poetica o poetico-musicale e la poesia registrata (definite rispettivamente oralità secondaria e oralità mediata da Zumthor, 1983, p. 36).

Il festival internazionale di poesia di Castel Porziano del giugno 1979 consente al pubblico italiano della poesia (e non solo) di conoscere direttamente i poeti della beat generation. La pratica della lettura pubblica di poesie sta diventando, in questi stessi anni, quasi una consuetudine per alcuni locali, librerie, gallerie d'arte. Valerio Magrelli, uno dei maggiori poeti italiani contemporanei, in un'intervista ha raccontato di aver esordito in pubblico leggendo i suoi versi, molto prima di pubblicarli, nel giugno del '75 alla galleria La Tartaruga di Roma, durante tre giorni di poesia con autori provenienti da ogni parte d'Italia:

Ricordo ancora il terrore di salire su quel palco... Eppure il collaudo orale è un punto di svolta quasi indispensabile per un poeta. Perché spezza l'isolamento: non puoi comporre versi chiusi in una navetta spaziale, devi sapere quel che ti accade intorno, magari per scegliere di ignorarlo. Solo nel confronto con gli altri si individua la propria originalità. La propria solitudine.

Questo recupero dell'oralità e, dunque, della dimensione sociale e relazionale della poesia, è ancora più evidente nei *poetry slam*, punto di incontro tra competizione sportiva e produzione letteraria. Inventato a Chicago nel 1987, così viene illustrata la tecnica da Lello Voce (2008), il poeta italiano che ha dedicato una lunga attività di ricerca al rapporto tra oralità, testo, immagine, musica:

Lo slam è un modo nuovo e assolutamente coinvolgente di proporre la poesia ai giovani, una maniera inedita e rivoluzionaria di ristrutturare i rapporti tra il poeta e il 'pubblico della poesia'. Lo slam è sport e insieme arte della performance, è poesia sonora, vocale; lungi dall'essere un salto oltre la 'critica', lo slam poetry è un invito pressante al pubblico a farsi esso stesso critica viva e dinamica, a giudicare, a scegliere, a superare un atteggiamento spesso tanto passivo quanto condiscendente, e dunque superficiale e fondamentalmente disinteressato, nei confronti della poesia. Lo slam inoltre riafferma, una volta per tutte, che la voce del poeta e l'ascolto del suo pubblico fondano una comunità, o meglio una TAZ (Temporary Autonome Zone), come direbbe Hakim Bey, in cui la parola, il pensiero, la critica, il dialogo, la polemica e insieme la tolleranza e la disponibilità all'ascolto dell'altro sono i valori fondamentali. Insomma, lo slam dimostra, con la sua stessa esistenza e il suo diffondersi, l'indispensabilità della poesia nella società contemporanea e soprattutto il suo essere arte adeguata ai nuovi e mutati contesti antropologici proposti dal terzo millennio, specie se portata fuori dai libri e dalle incrostazioni scolastiche. (Lello Voce, da <http://www.lellovoce.it>)

Così, tra le gare poetiche e i numerosi *readings* poetici e poetico-musicali che i poeti offrono alla partecipazione del pubblico, la letteratura sta costruendo nuove pratiche sociali accomunate dal coinvolgimento attivo del lettore che in qualche modo "contribuisce (...) alla produzione dell'opera in esecuzione" (Zumthor, 1983, p. 293). Da queste pratiche, e da un rinnovato rapporto tra oralità e scrittura, tra voce e ascolto e tra i corpi che entrano in relazione, è possibile imparare il coraggio di rimettere ogni volta in gioco, nel rapporto interpersonale, l'identità stessa e il ruolo degli interlocutori, i quali hanno il compito arduo di affermare se

stessi attraverso la propria presenza e attraverso la capacità di ascoltare e farsi ascoltare.

Bibliografia

- BHABHA H.K., a cura (1990), *Nation and Narration*, New York, Routledge; trad. it. di A. Perri, *Nazione e narrazione*, Roma, Meltemi, 1997.
- BATINI F. (2009), "Verso una pedagogia dell'orientamento narrativo". In Batini-Giusti, a cura di (2009a), pp. 81-122.
- BATINI F., ZACCARIA R., a cura di (2000), *Per un orientamento narrativo*, Milano, Franco Angeli.
- BATINI F., DEL SARTO G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento, Erickson.
- BATINI F., GIUSTI S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erickson.
- BATINI F., SURIAN A. (2008), *Storientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrativo*, Lecce, Pensa Multimedia.
- BATINI F., GIUSTI S., a cura di (2009a), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Napoli, Liguori.
- BATINI F. GIUSTI S., a cura di (2009b), *Costruttori di storie*, Lecce, Pensa Multimedia.
- BIANCIARDI L. (1962), *La vita agra*, Milano, Rizzoli.
- BIANCIARDI L. (1969), *Aprire il fuoco*, Milano, Rizzoli.
- BREVINI F. (1990), *Le parole perdute. Dialetti e poesia nel nostro secolo*, Torino, Einaudi.
- BUFFONI F., a cura di, (2004), *La traduzione del testo poetico*, Milano, Marcos y Marcos.
- BUFFONI F. (2007), *Con il testo a fronte. Indagine sul tradurre e sull'essere tradotti*, Novara, Interlinea.
- CESERANI R. (1986), "Come insegnare letteratura". In Cecchi O., Ghidetti E., a cura di, *Fare storia della letteratura*, Roma, Editori Riuniti, pp. 151-71.
- CESERANI R. (1990), *Raccontare la letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri.
- CESERANI R. (1999), *Guida allo studio della letteratura*, Bari-Roma, Laterza.

- CHARTERS A. (1993), "Howl, raps & roars: the spoken arts in San Francisco at midcentury". In *Howl, raps & roars*, Berkley, Fantasy.
- GIUSTI S. (2007), "Fuori di sé: narrazione e educazione interculturale". In Giusti S., Batini F., Del Sarto G., *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Trento, Erickson, 133-150.
- GIUSTI S. (2008a), "Le competenze della letteratura". In *Per leggere*, 14, pp. 139-166.
- GIUSTI S. (2008b), "Un approccio narrativo all'educazione interculturale". In Amatucci L., Bruschi M., Giusti S., Stacchini B. (2008), *Le risorse interculturali della scuola*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 101-119.
- GIUSTI S. (2009), "Leggere i classici con il cervello". In Batini-Giusti, a cura di (2009a), pp. 53-80.
- GLISSANT, É. (1996), *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard; trad. it. *Poetica del diverso*, Roma, Meltemi, 1998 (II ed. 2004).
- GRILLO G. (1998), "Noi" visti dagli altri. *Esercizi di decentramento narrativo*, Bologna, Editrice Missionaria Italiana.
- JEDLOWSKI P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Milano, Il Saggiatore (II ed. Roma, Carocci, 2008)
- JEDLOWSKI P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Bruno Mondadori.
- LEVORATO M.G. (2000), *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino.
- LAVINIO C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La nuova Italia.
- LONGO G. (2008), *Il senso e la narrazione*, Milano, Springer-Verlag.
- LUPERINI R. (2002), *Insegnare letteratura oggi*, Lecce, Manni.
- MANTEGAZZA R., a cura di (1996), *Per una pedagogia narrativa*, Bologna, Editrice Missionaria Italiana.
- MANTEGAZZA R. (1999), *Un tempo per narrare. Esperienze di narrazione a scuola e fuori*, Bologna, Editrice Missionaria Italiana.
- MANTOVANI G. (1998), *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali. Nuova edizione*, Firenze, Giunti (II ed. Firenze, Giunti, 2005).
- MANTOVANI G. (2004), *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Bologna, Il Mulino.
- MENGALDO P.V., a cura di (1978), *Poeti italiani del Novecento*, Milano, Mondadori.
- MORDENTI R. (2007), *L'altra critica. La nuova critica della letteratura tra studi culturali, didattica e informatica*, Roma, Meltemi.

- NADIANI G. (2004), *Door tuyn naar town ovvero come saltare i muri senza l'asta. Appunti su traduzione e minorità*, Faenza.
- NADIANI G. (2010), *Guardrail*, Fano (Pu), Pequod.
- NANNI A. (2004), "Intercultura e pedagogia narrativa". In Favaro G., Luatti L., a cura di (2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli, pp. 22-230.
- PETIT M. (2002), *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belins; trad. it. *Elogio della lettura*, Milano, Ponte alle Grazie, 2010.
- PRETE A. (1996), *L'ospitalità della lingua. Baudelaire e altri poeti*, Lecce, Manni.
- PRETE A. (2001), "Dialoghi sul confine. La traduzione della poesia". In *Storia della letteratura italiana. Il Novecento. Scenari di fine secolo*, Milano, Garzanti, pp. 881-916.
- PRETE A., DAL BIANCO S., FRANCAVILLA R., a cura di, (2003), *Stare tra le lingue. Migrazioni poesia traduzione*, Lecce, Manni.
- SALMON C. (2007), *Storytelling. La machine à fabriquer des histoires et à former les esprits*, Paris, La Découverte; trad. it. *Storytelling. La fabbrica delle storie*, Roma, Fazi, 2008.
- SMORTI A. (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*, Firenze, Giunti.
- SMORTI A., a cura di (1997), *Il sé come testo*, Firenze, Giunti.
- SMORTI A. (2003), *Psicologia culturale*, Roma, Carocci.
- SMORTI A. (2007), *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Firenze, Giunti.
- TOSOLINI A. (2007), "Educare il cittadino globale". In Tosolini A., Giusti S., Papponi Morelli G. (2007), *A scuola di intercultura*, Trento, Erickson, pp. 31-56.
- VENUTI L. (1995), *The Translator's Invisibility: A history of translation*, London, Routledge; trad. it. *L'invisibilità del traduttore. Una storia della traduzione*, Roma, Armando, 1999.
- VOCE L. (2008), *L'esercizio della lingua. Poesie 1991-2008*, Firenze, Le Lettere.
- ZUMTHOR P. (1983), *Introduction à la poésie orale*, Paris, Editions du Seuil; trad. it. *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale*, Bologna, Il Mulino, 1984.