

LETTERATURA ITALIANA E LETTERATURE STRANIERE NELLA PRATICA DIDATTICA: RIFLESSIONI E PROPOSTE

0. Premessa prima

Straniero: dal latino *extraneus*, che non appartiene all'essenza di una cosa ovvero alla natura di una cosa...In tal senso, un'opera scritta da un autore non italiano sarebbe *estranea* all'essenza dell'essere italiano. Dunque Charles Baudelaire o Walter Scott oppure Moliere sarebbero *estranei* alla poetica di D'Annunzio, a quella di Manzoni o del teatro goldoniano. Sappiamo bene che non è così, perché non è stato così.

D'altronde, l'essenza dell'essere italiano è concetto assai arduo da definire, in generale e in particolare, se si considera che, in ambito letterario, l'Italia è stata concepita, sentita e vissuta, ben prima che esistesse sul piano istituzionale, territoriale e politico, da autori che hanno vissuto, sebbene in forme, misure e tempi diversi, un'eccezionale extra-territorialità ed estraneità (sono stati "stranieri"...). Si pensi a Dante in esilio; a Petrarca ed ai suoi contatti con letterati e uomini di potere europei; a Foscolo o a Manzoni (per citare solo e semplicemente autori indiscussi del canone scolastico e dell'identità nazionale). Si tratta di autori, soprattutto, che si sono formati in uno scambio spesso di reciprocità con altri autori e altre opere *straniere*, appunto.

A riguardo ritengo illuminanti le parole di Alberto Asor Rosa, il quale nella *Presentazione* della sua *Storia europea della letteratura italiana* dichiara di aver fatto il tentativo di:

<< ...ridefinire, attraverso le vicende letterarie del nostro popolo, una certa nozione *dell'identità italiana*, messa a confronto con le altre identità europee, che le stanno intorno e hanno, direttamente o indirettamente, o per simpatia o per contrasto, contribuito a crearla.¹>>

Unità e diversità, continua Asor Rosa, sono state le costanti della pratica di vita, di pensiero e di scrittura dei nostri autori:

<< Lombardi, ma italiani. Siciliani, ma italiani. Veneti, ma italiani. Romani, ma italiani. [...] Ma anche viceversa: italiani, ma toscani. Italiani, ma piemontesi. Italiani, ma napoletani. **Italiani, ma europei.** In Italia non c'è *unità* senza *diversità*: ma non c'è *diversità* senza *unità*. Senza unità non c'è, non c'è mai stata in Italia, cultura, non c'è letteratura, ma solo disgregazione, folklore, mitologia tribale, aneddotica bertoldesca. Almeno così l'hanno sempre pensata i nostri più grandi scrittori, da Dante a Manzoni, da Verga a Pirandello, da Gadda a Calvino. E non c'è motivo, mi sembra, per non continuare a pensarla come loro. >>²

Alla luce, poi, della mia esperienza culturale e didattica, non posso non aggiungere di aver superato anche i confini dell'Europa evidenziati da Asor Rosa. Pur convinta di dover mantenere in una posizione centrale i vari tempi e ambiti della storia della letteratura italiana, ormai non riesco più a prescindere dalla lettura/trattazione – per esempio - del *Libro della Scala* per la *Divina Commedia*; oppure delle fonti orientali (non solo quelle de *Le Mille e una notte*) del *Decameron* di Boccaccio; dei modelli inglesi, francesi e tedeschi di Foscolo e Manzoni.

Dunque affermo, nei termini non di una provocazione ma in quelli di una constatazione a mio avviso evidente, che la letteratura italiana sia o nasca *straniera!* nella misura in cui nasce *europea*.

Diventa così evidente la necessità di riformulare, se non altro, il titolo di questo intervento:

“La letteratura italiana, le letterature e il mondo nella pratica didattica.”

1. Premessa seconda

¹ Alberto Asor Rosa, *Storia europea della letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 2009,

² Op. cit. pp. XI-XII

Già dall'ultimo decennio dello scorso secolo, nella Scuola italiana e prima ancora nell'ambito dei sistemi formativi e scolastici europei, si è riflettuto e sono stati elaborati strumenti concettuali e didattici riguardo la didattica per competenze.

I colleghi del Nucleo Provinciale di Supporto alle Indicazioni per il Curricolo dell'Aquila si sono espressi nei seguenti termini: *L'etimologia del termine "competenza" (cum petere) rimanda al valore sociale della collaborazione e della cooperazione: "competente" è chi si muove insieme ad altri per affrontare un compito o risolvere un problema. Competente è chi si sforza di cogliere l'unità complessa del compito o del problema che affronta nella quotidianità. Entrambi gli aspetti richiedono il coinvolgimento continuo della persona nella sua integralità: è competente chi è e dà sempre tutto il meglio di se stesso nell'affrontare un compito, mobilitando la sua sfera cognitiva ed intellettuale, ma anche la sua parte emotiva, sociale, estetica, morale, religiosa. Nella scuola le capacità personali degli alunni diventano competenze personali grazie agli interventi di mediazione didattica che mettono l'alunno in grado di avvalersi, nelle situazioni contingenti, di conoscenze e di abilità. Le competenze, allora, indicano ciò che l'alunno è effettivamente capace di fare, di pensare, di agire, hic et nunc, nell'unità del suo essere persona, davanti alla complessità unitaria dei problemi e delle situazioni che si trova ad affrontare e a risolvere.*

Come ogni apprendimento, dunque, anche quello delle competenze passa attraverso l'esperienza personale e interpersonale, che è ciò che dà unità e peso specifico alla vita di ognuno. Pertanto la competenza del singolo si sviluppa nell'ambito di una pratica socialmente rilevante (M. Pellerrey)³. Nei documenti europei emerge un'evidente attenzione alle componenti culturali del processo di apprendimento, da promuovere lungo l'intero arco della vita, in vista del raggiungimento di 8 competenze chiave, di cui le prime 4 afferiscono **agli ambiti della comunicazione nella lingua madre, della comunicazione in lingua straniera, della matematica e della scienza di base e delle tecnologie digitali**. Le altre 4 riguardano gli ambiti **dell'apprendere ad apprendere; delle competenze interpersonali e civiche; dell'imprenditorialità e quello dell'espressione culturale**. Quest'ultima competenza è specificamente riferita al riconoscimento ed all'apprezzamento dell'espressione creativa di idee, esperienze, sentimenti ed emozioni, nelle forme della musica, della letteratura e artistiche in senso plurimo. In vista di una reale e vissuta apertura al bene personale ed a quello comune, al bello, al vero, al giusto.

Mi pare superfluo richiamare la pertinenza dello studio della letteratura con le 8 competenze appena citate, in modo particolare con l'ultima *dell'espressione culturale*. Più utile, invece, mi sembra la riflessione sul contesto socio-culturale, politico ed economico in cui quelle 8 competenze attendono di essere spese, in un aggiornamento sistematico e permanente. E tale contesto è già - e lo sarà sempre più - "globale" e mondiale. Dunque, un contesto plurimo costituito da punti di vista diversi, a volte contrapposti, altre volte compatibili, ma direi inevitabilmente impegnati a convivere ed a interagire. Ritorna così cogente il binomio *unità/diversità* su attribuito da Asor Rosa agli autori italiani ed europei e qui da me esteso ai *cittadini del mondo*, che non sono soltanto i nostri alunni, perché lo siamo anche noi, sebbene in modi e misure assai diversi.

In tale ottica condivido le considerazioni di Maurizio Padovano quando scrive a proposito del canone del Novecento:

<<Se quelle ripetitive storie letterarie (e antologie scolastiche) hanno palesemente proposto un loro canone "implicito", che altro non è se non un dispositivo di esclusione, come tale inevitabilmente parziale, l'ingresso nel Terzo Millennio non può che essere segnato da un ribaltamento di quel

³ PELLERREY M., *Competenze. Conoscenze – Abilità – Atteggiamenti*, Napoli, Tecnodid, 2010

principio di selezione ed esclusione, in nome di un'apertura che renda il *canone* un dispositivo di *inclusione e di pluralità*.>>⁴

2. Quale canone?

Un canone plurale e aperto, quindi, che sia pronto a rinnegare se stesso nel superamento progressivo dei confini nazionali e continentali. Non lo invocherei solo per il Novecento, allargandolo invece ai secoli precedenti. Mi spiego con un esempio che prendo dalla mia esperienza didattica del corrente anno scolastico.

Prima liceo classico (terzo anno di scuola secondaria di II grado), la mia prima classe impostata secondo la riforma Gelmini. Al ginnasio hanno studiato la cosiddetta "geostoria" (un ibrido sgradevole nel nome e allarmante nelle sinistre prospettive delle devastanti conseguenze nelle abilità e competenze degli studenti in seria difficoltà nell'orientarsi nel tempo e nello spazio planetario). Hanno anche studiato per un'ora in meno alla settimana la lingua italiana. Però sono stati introdotti allo studio delle scienze.

All'inizio dell'anno ho proposto la lettura integrale di un breve e intenso romanzo della scrittrice iraniana Djavann Chahdortt, *La muta* (2008). È la storia di una quindicenne iraniana, Fatemeh, giustiziata per aver ucciso il marito molto più anziano di lei, impostole dai genitori, e la bambina nata dalla loro unione. Fatemeh è la nipote della "Muta", soprannome con cui veniva chiamata la zia, promessa sposa al mullah, che poi è costretta a sposare Fatemeh, e rea di averlo tradito unendosi prima delle nozze ad un altro uomo. Prima la zia e poi la nipote subiscono la medesima condanna a morte. La ragazza scrive in carcere, mentre attende l'esecuzione, raccontando la storia della "Muta" da cui è scaturita la sua tragica vicenda. Il manoscritto viene inviato ad una giornalista iraniana che vive in Europa, l'autrice, e pubblicato.

Ho inteso così offrire a ragazzi, un po' disorientati e non ancora introdotti allo studio della letteratura, una prima occasione per confrontarsi, tramite la forma letteraria del romanzo, con la realtà attuale della condizione femminile nel mondo islamico, che può coinvolgerli ed interpellarli direttamente e/o indirettamente, accostandosi anche ad un punto di vista - sulla vita, le emozioni ed i sentimenti - in parte *altro* rispetto al proprio e comunque espressione contemporanea di una cultura, quella araba, che stavamo prendendo in considerazione in quell'inizio di anno scolastico come uno dei punti di riferimento della cultura e letteratura medievale italiana ed europea.

Al termine dell'anno i ragazzi hanno letto, sempre in forma integrale, il romanzo di Abraham B. Yehoshua *Viaggio alla fine del millennio* (1997). La vicenda è ambientata alla vigilia dell'Anno Mille, in un continente europeo ancora selvaggio e inquieto per l'approssimarsi della fatidica data. I protagonisti sono mercanti ebrei del Nord Africa, sensuale e ricco, contiguo alla cultura islamica, ed ebrei del Nord, freddo e integralista, rappresentato da villaggi oscuri e freddi come Parigi e Wermaizah. Testimoni delle vicende personali dei protagonisti sono islamici e cristiani, a Parigi e Tolosa, a Barcellona e Cordova, a Tangeri. L'autore offre una ricostruzione storica fedele, resa suggestiva dall'intreccio narrativo, che fa emergere modi diversi di vivere e di amare nel contesto di una fede comune e di una interdipendente prospettiva economica, cercata e scelta, non subita. Il romanzo può essere letto come testimonianza e denuncia insieme delle profonde e insanabili divisioni tra ebrei meridionali e orientali ed ebrei settentrionali ed occidentali, ma anche come una ricostruzione attenta di un tempo storico e di una possibilità di incontro e condivisione, sebbene difficili e impegnativi, tra fedi e culture diverse, che in quel cruciale passaggio dell'Anno Mille costituiscono il campo dell'esperienza personale e interpersonale di generazioni di mercanti e pellegrini. Gli stessi che popolano *Il Milione* di Marco Polo, le novelle del *Decameron* e delle raccolte ad esso precedenti, presentati tuttavia da punti di vista diversi. Come molto diverso è il punto di vista di Dante su Maometto e l'Islam, ad esempio nel canto XXVIII dell'*Inferno*, in cui

⁴ PADOVANO M., *Canone aperto e didattica autarchica*, in LANGELLA G. (a cura di), *Il Novecento a scuola*, Pisa, ETS, 2011, p. 94

osserviamo che, come nel caso dell'incontro con Filippo Argenti o Bertran de Born, è il personaggio a descrivere la propria condizione dovuta alla pena, diretta conseguenza della colpa, confermando in tal modo il giudizio gravissimo dell'autore. (Eppure è ormai quasi certo che anche strutturalmente la *Divina Commedia* sia debitrice al *Libro della Scala*). Insomma, un percorso di lettura e analisi testuale diacronico, che apre al mondo e alla contemporaneità, pur riservando, come dimostra la quantità di testi e tempi dedicati, un posto centrale agli autori ed ai testi italiani.

2.1 Un altro esempio

Da anni tendiamo l'orecchio alle nuove parole. (...) Ma pochi libri italiani ci riuscì di leggere nelle giornate chiasiose dell'era fascista, in quella assurda vita disoccupata e contratta che ci toccò condurre allora, e più che libri conoscemmo uomini, conoscemmo la carne e il sangue da cui nascono i libri. Nei nostri sforzi per comprendere e per vivere ci sorressero voci straniere: ciascuno di noi frequentò e amò d'amore la letteratura di un popolo, di una società lontana, e ne parlò, ne tradusse, se ne fece una patria ideale. (...) Laggiù noi cercammo e trovammo noi stessi. Dalle pagine dure e bizzarre di quei romanzi, dalle immagini di quei film venne a noi la prima certezza che il disordine, lo stato violento, l'inquietudine della nostra adolescenza e di tutta la società che ci avvolgeva, potevano risolversi e placarsi in uno stile, in un ordine nuovo, potevano e dovevano trasfigurarsi in una nuova leggenda dell'uomo. (...) Questi anni di angoscia e di sangue ci hanno insegnato che l'angoscia e il sangue non sono la fine di tutto. Una cosa si salva sull'orrore, ed è l'apertura dell'uomo verso l'uomo...

CESARE PAVESE, *Ritorno all'uomo*, L'Unità 20 maggio 1945

Nel 2008 ricorreva il centenario della nascita di C. Pavese (9 settembre 1908), intellettuale e scrittore di primo piano nell'Italia degli anni Trenta e Quaranta. Egli si impegnò e pagò di persona (confino in Calabria; pesante censura fascista...) nella difesa dei valori democratici e per un modo nuovo di guardare alla realtà popolare, nella costante ricerca dello stile, per "ritornare all'uomo" anche guardando al mito dei classici e alla storia. Il suo rapporto con l'*America* oggi può apparire ingenuo a noi che, quasi settanta anni dopo, degli U.S.A. abbiamo una conoscenza molto più disincantata. E anche a partire da questo si è rivelato utile e coinvolgente riscoprire questa figura del nostro Novecento, che ha consentito di rivisitare aspetti culturali e disciplinari molteplici: dal mito classico alla riflessione sulla storia, dal rapporto letteratura/cinema alla letteratura nordamericana, all'impegno dell'intellettuale nel contesto sociale e politico. Temi che, a mio avviso, ancora rilanciano analisi e riflessioni di sorprendente attualità e che, sintetizzati di seguito, hanno costituito tre moduli didattici nell'ambito dello studio della letteratura italiana in una mia classe dell'ultimo anno di liceo:

1. C. Pavese poeta, scrittore e frequentatore del mito classico.
2. C. Pavese e M. Antonioni (omaggio al regista allora recentemente scomparso): *Tra donne sole* (Pavese) – *Le amiche* (Antonioni, 1955 – Leone d'Argento, Venezia 1955)
3. C. Pavese e la letteratura nordamericana (le traduzioni e i saggi su Herman Melville, John Steinbeck, Walt Whitman, Edgar Lee Masters, William Faulkner, Ernest Hemingway).

Mi sembra importante, proprio nell'ottica di questa riflessione su un canone inteso come "dispositivo di inclusione e di pluralità" (Padovano) ricordare quanto scritto con straordinaria lucidità ed intensità di sentimenti e convinzioni da Pavese nell'articolo intitolato *Ieri e oggi*, apparso su <<L'Unità>> di Torino il 3 agosto 1947:

<<Ci si accorse, durante quegli anni di studio, che l'America non era un *altro* paese, un *nuovo* inizio della storia, ma soltanto il gigantesco teatro dove con maggiore franchezza che altrove veniva

recitato il dramma di tutti. E se per un momento c'era apparso che valesse la pena di rinnegare noi stessi e il nostro passato per affidarci corpo e anima a quel libero mondo, ciò era stato per l'assurda e tragicomica situazione di morte civile in cui la storia ci aveva per il momento cacciati. La cultura americana ci permise in quegli anni di vedere svolgersi come su uno schermo gigante il nostro stesso dramma. Ci mostrò una lotta accanita, consapevole, incessante, per dare un senso un nome un ordine alle nuove realtà e ai nuovi istinti della vita individuale e associata, per adeguare a un mondo vertiginosamente trasformato gli antichi sensi e le antiche parole dell'uomo. Com'era naturale in tempi di ristagno politico, noi tutti ci limitammo allora a studiare come quegli intellettuali d'oltremare avessero *espresso* questo dramma, come fossero giunti a *parlare* questo linguaggio, a *narrare*, a *cantare* questa favola.>>⁵

Cesare Pavese giustifica così le scelte di una resistenza culturale negli anni difficili del fascismo in Italia, senza rinunciare – come è chiaramente detto nella parte finale dell'articolo - ad esprimere anche un giudizio critico sulla produzione americana immediatamente successiva:

<<Le conquiste espressive e narrative del '900 americano resteranno – un Lee Masters, un Anderson, un Faulkner vivono ormai dentro il cielo dei classici – ma quanto a noi altri nemmeno il digiuno degli anni di guerra è bastato a farci amare d'amore quel che di nuovo ora ci giunge di là.>>

Il percorso, a scadenze mensili dal mese di Dicembre '07 al mese di Aprile '08, si è esteso anche ad altri autori come Vittorini e Fortini (nella linea dell'impegno).

2.1.1 Una questione complessa: la traduzione e le traduzioni

Prendendo strumentalmente spunto dalla testimonianza di Pavese e in modo particolare dalla sua intensa attività di traduttore, mi permetto di suggerire una ulteriore prospettiva di riflessione proprio sulla articolata e complessa questione della traduzione e traducibilità del testo letterario. Questione, mi pare, non secondaria e di assai rilevante attualità se si vuole affrontare con serietà e *verità* la questione dell'insegnamento e dell'apprendimento della letteratura e delle letterature nel contesto della globalizzazione socio-culturale in cui viviamo.

Considerata un *tradimento* più o meno necessario, definita, teorizzata e ripensata con consapevolezze diverse da autori, critici e traduttori di ogni tempo e ad ogni latitudine, da San Gerolamo a Borges per citarne appena due, la “questione traduzione” da un lato ci aiuta a ricordare che l'incontro, il conflitto, la trasposizione e l'emulazione sono fenomeni originari delle letterature e di ogni letteratura, ad iniziare dalle più antiche; dall'altro impone un continuo ripensamento critico. Due brevi citazioni possono chiarire questa doppia possibilità.

La prima. Nel saggio precedentemente citato Maurizio Padovano scrive:

<<...la traducibilità del “letterario” discende da un principio indiscusso della linguistica: quello della traducibilità delle lingue. George Steiner ha anticipato, nei primi anni Settanta, acquisizioni recenti delle scienze cognitive, argomentando che il cuore stesso della cognizione umana non sia che un'attività ininterrotta di traduzione, o meglio di transcodifica da un linguaggio a tanti altri.>>⁶

La seconda. Vittorio Coletti nel recente “*Romanzo mondo. La letteratura nel villaggio globale*” (Il Mulino 2011) sostiene che dagli anni Novanta in Italia non solo c'è stato un forte incremento della traduzione di romanzi dall'inglese (e relativa commercializzazione), ma che i romanzi hanno

⁵ PAVESE C., *Ieri e oggi*, in *La letteratura americana e altri saggi*, Torino, Einaudi, 1959, pp. 193-196

⁶ PADOVANO M., op. cit., p. 94

sempre più *valenza transnazionale* perché scritti per essere letti in tutto il mondo, senza più esprimere una cultura nazionale specifica. Scritti già per essere tradotti nella lingua del mondo e addirittura scritti originariamente in traduzione (!), cioè in più lingue contemporaneamente, i romanzi perdono la necessaria - in senso tradizionale - specificità geografica, nazionale, culturale e linguistica.

I due punti di vista, almeno in parte alternativi, confermano la necessità che la Scuola, nel nostro caso la Scuola italiana, debba trovare una terza via orientandosi tra tendenze e spinte contrastanti. Riprendo in questo il pensiero di molti studiosi, di cui cito un solo nome: Romano Luperini. Nel 2006, riferendosi sia al mondo universitario sia a quello della scuola media superiore, affermava:

<<Questa letteratura italiana e questa lingua italiana sono la nostra stessa storia, e noi abbiamo il dovere (anche istituzionale) di difenderle. E neppure, ovviamente, possiamo rinunciare alla nostra identità europea e sottrarci al compito di mostrare le affinità profonde e gli strettissimi legami che connettono la letteratura italiana a quella del resto del continente e del mondo occidentale in genere. Si tratta tuttavia di acquisire una sensibilità nuova e dunque di aprirci a modi nuovi di insegnare la nostra disciplina. Il punto di vista di chi studia la letteratura italiana, europea e occidentale, è particolare e parziale. Esso implica sempre, lo si sappia o no, la presenza di altri punti di vista. Per contrappunto, l'altro è sempre oscuramente presente nel nostro discorso: magari anche solo per esclusione.>>⁷

Vale la pena sottolineare brevemente l'espressione "per contrappunto", che si contrappone all'immagine del "meticcio". Luperini sottolinea appunto che nell'insegnamento e nell'apprendimento delle letterature, universitario e scolastico, sarebbe opportuno mantenere distinte le due forme e privilegiare la prima. Evitando programmaticamente le derive di una mescolanza e ibridazione culturale e letteraria, bisognerebbe favorire la logica contrappuntistica dell'incontro e dello scontro, del dialogo tra autori e testi, tra centro e periferia del mondo (distinzione ormai difficile da fare), in un processo di "andata e ritorno", uscendo dal sé di una terra, di una storia e di una nazione, per ritornarvi arricchiti e pronti a superare nuovamente i confini.

D'altronde, già Goethe aveva individuato e compreso la necessità di una *Weltliteratur*.

3. Amara Lakhous e Gadda

Amara Lakhous è nato ad Algeri nel 1970 e vive a Roma dal 1995. Laureato presso l'Università di Algeri in filosofia e presso la Sapienza di Roma in antropologia culturale, è giornalista professionista presso l'agenzia di stampa Adnkronos International. Nel 2003 ad Algeri pubblica il romanzo intitolato *Come farti allattare dalla lupa senza che ti morda*, tradotto e pubblicato in Italia nel 2006 da E/O con il titolo *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio*. A metà strada tra il testo teatrale e il romanzo, è la storia di Parviz Mansoor Samadi (iraniano), Johan von Marten (olandese), Iqbal Amir Allah (bengalese), Abdallah Ben Kadoui (algerino), Benedetta Esposito (napoletana), Maria Gonzales (peruviana), Sandro Dandini (romano), Amedeo ed altri personaggi ancora, le vite dei quali, dopo l'uccisione di uno strano personaggio – Lorenzo Manfredini detto il Gladiatore – si intrecciano tra ironia e comicità, pennellate di elegia e riflessioni socio-antropologiche, in una delle zone più multietniche della nostra capitale: Piazza Vittorio. Il racconto si struttura in capitoli che ricostruiscono le diverse verità dei personaggi in merito al delitto del Gladiatore e si lascia apprezzare, tra l'altro, per il *pastiche* linguistico; anche per questo (oltre che

⁷ LUPERINI R., *L'insegnamento della letteratura: canone europeo ed etica planetaria*, in DELLEPIANE E. (a cura di), *Letteratura. Europa. Scuola*, Roma, Armando, 2006, pp.

per ammissione dello stesso autore) ricorda abbastanza da vicino *Quer pasticciaccio brutto de via Merulana* di Gadda. Siamo ancora una volta a Roma. Anche nel testo di Lakhous un commissario, Mauro Bettarini, indaga sul crimine. Come in Gadda, colpisce la polifonia di lingue, di voci e suoni, di verità e punti di vista; anche per questo motivo, come per il romanzo di Gadda, non è facile riassumerlo e di certo la dimensione del *giallo* non è sufficiente (forse neppure necessaria) come chiave di lettura dell'opera. Anche quello di Lakhous appare, questa volta al termine degli anni del postmoderno, un nuovo realismo con chiare tracce di espressionismo. Anche nel romanzo di Lakhous la città di Roma non è quella *da cartolina* del turismo internazionale, ma la metropoli che si estende verso le periferie inquiete e inquietanti.

Una delle differenze rispetto al romanzo di Gadda può essere rappresentata dal fatto che il punto di vista del commissario non è quello privilegiato, anche se conduce il racconto ad una conclusione.

I titoli degli 11 capitoli recitano:

1. "La verità di Parviz Mansoor Samadi";
2. "La verità di Benedetta Esposito"
3. "La verità di Iqbal Amir Allah"
4. "La verità di Elisabetta Fabiani" e così di seguito per tutti gli altri protagonisti fino al capitolo
11. "La verità di Mauro Bettarini" (il commissario, appunto)

Quest'ultimo esordisce nel suo capitolo con un:

<<Ho imparato dal mio lavoro di commissario di polizia che la verità è come una moneta, ha due facce. La prima completa sempre la seconda.

La verità: la prima faccia.

Per me l'inchiesta è conclusa. L'assassino è Ahmed Salmi, che tutti chiamano Amedeo....>>

Tre pagine dopo dice:

<<*La verità: la seconda faccia.*

No, l'inchiesta non è conclusa e Ahmed Salmi soprannominato Amedeo non è l'omicida di Lorenzo Manfredini detto il Gladiatore....>>

Gli undici capitoli sono inframmezzati da altrettanti "ululati" dell'autore celato nei panni del personaggio Ahmed Salmi soprannominato Amedeo, redatti in forma diaristica. Nel penultimo, datato giovedì 23 aprile, ore 23,27, leggiamo:

<<Sono anche Shahrazad? Shahrazad c'è moi? Lei racconta e io ululo. Entrambi sfuggiamo alla morte e ci ospita la notte. Narrare è utile? Dobbiamo raccontare per sopravvivere. Maledetta memoria! La memoria è la pietra di Sisifo. Chi sono? Ahmed o Amedeo? ...>>

Nell'ultimo ululato (sabato 23 marzo, ore 23,55) scrive:

<<...Insegnami, Shahrazad, come sfuggire alla rabbia e all'odio del sultano Shahrayar. Insegnami come allontanare la spada di Shahrayar dal mio collo. Insegnami, Shahrayar, come sconfiggere lo Shahrayar che sta dentro di me...>>

Nel caso di questo romanzo, la presenza sullo sfondo di Gadda è stata intesa come la presenza quasi di un "nume tutelare". Per esemplificare solo uno dei possibili raffronti testuali operati in fase di laboratorio didattico di analisi dei testi, cito qualche breve passaggio dalle ultime pagine dell'ultimo capitolo del romanzo gaddiano:

<<...Gli venne l'idea, là per là, che l'assassino di Liliana...[...] Quei due occhi neri e furiosi della Tina, Ingravallo se li sentiva puntati sulla cuticagna: se ne sentiva trafiggere il collo. Cercava, cercava di tirar le somme a ragione: di tirare i fili, si sarebbe detto, all'inerte burattino del probabile. [...] ...la immaginativa del dottor Ingravallo scalciò, sgroppò, galoppò, udì e vide...[...] Ma la realtà differiva ancora dal sogno...>>

Dopo la lettura integrale dei due romanzi – svolta individualmente dagli studenti in quasi due mesi - la analisi testuale comparata ha impegnato la mia classe dell'ultimo anno di liceo dello scorso anno scolastico in un percorso di approfondimento pomeridiano intitolato "Riflessioni sul '900". Si è trattato di un'esperienza impegnativa e coinvolgente.

Conclusioni provvisoria

Al termine di queste riflessioni, parziali e bisognose di ulteriori sviluppi critici e di approfondimenti, possono tornare tuttavia utili due considerazioni.

La prima considerazione.

Insegnare e apprendere la letteratura e le letterature nella Scuola dell'oggi "globale e mondiale" è anche questione di scelte e di tempi. Scelta irrinunciabile è, a parer mio come secondo l'autorevole giudizio di molti studiosi e docenti, quella della lettura integrale delle opere.

Opzione difficilissima e assai impegnativa, perché impone a sua volta *scelte* (di autori e testi) e disponibilità dei tempi necessari. Il problema da questo punto di vista non si risolverà facilmente, anzi è destinato ad aggravarsi.

Una opportunità, tuttavia, può essere rappresentata dalla biblioteca scolastica, nella misura in cui sapremo intenderla e viverla non solo come luogo chiuso in cui custodire i documenti, affidati alla consultazione ed alla richiesta in prestito di una minoranza di studenti, a volte *costretti* dai docenti più illuminati e solleciti, ma se sapremo riconoscerla e renderla un vero e proprio ampliamento dell'aula.

Per il momento è quasi, ancora, utopia osare immaginare edifici scolastici organizzati come grandi biblioteche (esistono alcune, pochissime, isole felici soprattutto nell'ambito delle scuole dell'infanzia e primaria), passando dalle quali si entri nelle aule, esattamente al contrario dei nostri corridoi che dalle aule portano ad un luogo – ahimè, non sempre accessibile – che si chiama biblioteca. La biblioteca, insomma, come aula permanente e comune, multimediale in senso direi etimologico, in cui gli studenti, individualmente o in gruppi anche a classi aperte, nella forma silenziosa e qualche volta a voce alta, facciano l'esperienza della lettura che condurrà poi - tornati in aula - alla sistemazione storico-letteraria, alla riflessione critica, alla condivisione ed alla rielaborazione competente. Occorrerà un globale ripensamento della organizzazione didattica, della scansione oraria e delle programmazioni disciplinari e interdisciplinari. E tuttavia le diffuse esperienze di reading, presidi del libro e via dicendo potrebbero costituire utilissimi abbrivi.

Esemplifico suggerendo un percorso di reading a carattere *internazionale* sul tema delle "cattive ragazze", sperimentato nella biblioteca del mio liceo e condiviso tra classi ginnasiali e liceali:

LE *CATTIVE* RAGAZZE

Bibliografia

Euripide, *Medea*

Sofocle, *Antigone*

Catullo, *Carmi*

L.Tolstoj, *Anna Karenina*

G. Flaubert, *Madame Bovary*
N. Hawthorne, *La lettera scarlatta*
K. Mansfield, *Racconti*
V. Nabokov, *Lolita*
M. Duras, *L'amante*
D. Maraini, *L'età del malessere*
N. Hornby, *Non buttiamoci giù*
A. Kristhof, *L'analfabeta*
M. Vargas Llosa, *Avventure della ragazza cattiva*
M. Murgia, *Accabadora*
I. Santacroce, *Fluo*
A. Merini, *L'altra verità. Diario di una diversa*
A. de Cespedes, *Quaderno proibito*
I. Nemirovsky, *Il ballo*
S. Vreeland, *La passione di Artemisia*
G. Sapienza, *L'arte della gioia*

La seconda considerazione

Nell'ottica assunta nella riformulazione del titolo della presente relazione: "La letteratura italiana, le letterature e il mondo nella pratica didattica", ritengo che sarebbe opportuno prevedere spazi di riflessione e studio condiviso tra docenti ed esperti di letteratura italiana e di lingua e letteratura inglese (la più conosciuta e insegnata nelle scuole) a proposito della "questione della traduzione": ambiti, tecniche e modalità, limiti e possibilità, risultati e prospettive. La ricaduta positiva sarebbe di tipo culturale, in senso generale, e letterario, in senso particolare, stante la allarmata e documentata analisi condotta da Vittorio Coletti nel saggio citato precedentemente citato a p. 5. Utile però sarebbe anche l'applicabilità e spendibilità didattica. Individuati criteri e modelli di riferimento, si potrebbero condurre, per esempio, esperienze di laboratori di traduzione dall'italiano in inglese e viceversa di testi letterari del '900, coinvolgendo i nostri studenti in un percorso che li aiuterebbe senz'altro nel rafforzamento della prima e della seconda delle 8 competenze europee – comunicazione nella lingua madre e comunicazione nella lingua straniera - , ma non solo.

Cimentarsi nell'esperienza della traduzione di testi letterari (solitamente confinata nell'ambito delle lingue classiche), consentirebbe di intercettare i *tradimenti* delle operazioni più diffuse, confrontando per esempio traduzioni diverse di uno stesso testo, ma soprattutto permetterebbe di fare l'esperienza fondamentale del testo letterario come *altro da sé*.

<<L'alterità manifesta le sue infinite forme in qualunque testo: il testo è l'Altro! La dimestichezza con l'altro è epistemologicamente costitutiva della letteratura: il rispetto del testo una forma del rispetto per la persona. In questo senso bisogna intendere la sollecitazione del romanziere kenyota Thiong'o a "muovere il centro": non il semplice ribaltamento del presupposto colonialista centro/periferia, ma il fare della letteratura (...) un dispositivo cognitivo (...) Con le parole di Gnisci: "Oggi la letteratura lavora a tenere in comunicazione gli umani e le culture attraverso la traduzione continua di tutto l'antico e di tutto il possibile dei vari mondi in tutte le lingue".>>⁸

⁸ PADOVANO M., op. cit., pp. 95-96

