

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**Trame di un percorso di promozione e diffusione della lingua
e della cultura italiana nei paesi ispanofoni: Argentina e
Uruguay**

**Texturas de un camino de promoción y difusión de la lengua y
cultura italiana en los países de habla hispana: Argentina y
Uruguay**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Sergio Colella

Directora

Aurora Conde Muñoz

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

*Trame di un percorso di promozione e diffusione della lingua
e della cultura italiana nei paesi ispanofoni: Argentina e
Uruguay*

*Texturas de un camino de promoción y difusión de la lengua
y cultura italiana en los países de habla hispana: Argentina y
Uruguay*

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

SERGIO COLELLA

DIRECTORA
Aurora Conde Muñoz

Madrid, 2021

©Sergio Colella, 2021

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Doctorado en Estudios Literarios



TESIS DOCTORAL

*Trame di un percorso di promozione e diffusione della lingua
e della cultura italiana nei paesi ispanofoni: Argentina e
Uruguay*

*Texturas de un camino de promoción y difusión de la lengua
y cultura italiana en los países de habla hispana: Argentina y
Uruguay*

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR
SERGIO COLELLA

DIRECTORA
Aurora Conde Muñoz

Madrid, 2021

A Giusinda

*Trame di un percorso di promozione e diffusione della
lingua e della cultura italiana nei paesi ispanofoni:
Argentina e Uruguay*

*Texturas de un camino de promoción y difusión de la
lengua y cultura italiana en los países de habla
hispana: Argentina y Uruguay*

INDICE

NOTA A MARGINE 5

INTRODUZIONE 7

**I SEZIONE
RIFERIMENTI TEORICI**

CAPITOLO I 25
***PREMESSA GENERALE: PER UNA “POIETICA”
DELLA PROMOZIONE E DELLA DIFFUSIONE DELLA LINGUA***

1.1 Riccardo Massa, filosofo pedagoga 25

1.2 Interventi generative 30

1.3 Lingua e cultura italiana in una prospettiva geoculturale 32

1.4 Strumenti della promozione: persone e istituzioni tra il dire e il fare 33

1.5 Dal dialogo personale al dialogo fra culture 35

CAPITOLO II 38
***CARLO CATTANEO LINGUISTA, UNA FILOSOFIA CULTURALE DI
RIFERIMENTO***

2.1 Carlo Cattaneo: dalla cultura economica alla filosofia della cultura 39

2.2 La lingua come storia e cultura 45

2.3 Il *poliedro ideologico* 49

2.4 Sul principio *istorico* delle lingue europee 51

2.5 La lingua nazionale 54

2.6 Una filosofia culturale di riferimento 58

II SEZIONE

STRATEGIA DI DIFFUSIONE - STRUMENTO DI PROMOZIONE

CAPITOLO III	62
<i>LA POLITICA CULTURALE ITALIANA ALL'ESTERO: IL CASO SUDAMERICA</i>	
3.1 L'italiano in Uruguay	67
3.2 Argentina	71
3.3 Venezuela	74
3.4 Brasile	78
3.5 Equador e Colombia	80
3.6 Cile	81
3.7 Conclusioni	82
CAPITOLO IV	84
<i>UNO STRUMENTO DI DIFFUSIONE: LA TRADUZIONE COME MOLTEPLICITA' DI LINGUE</i>	
4.1 Tradurre non è un'equazione perfetta	85
4.2 Traduzione viva di un testo teatrale	88
4.3 <i>Gris de ausencia</i>	94
4.4 Note sulla traduzione del testo <i>Gris de ausencia</i>	97

III SEZIONE

PROGETTI IN ARGENTINA

CAPITOLO V	100
<i>PROGETTO NUEVO TEATRO ITALIANO I</i>	
5.1 Edoardo Erba	102
5.2 Cesare Lievi	105
5.3 Giuseppe Manfredi	109
5.4 Conclusioni	112
CAPITOLO VI	114
<i>PROGETTO PANORAMICA NUOVA DRAMMATURGIA ITALIANA</i>	
6.1 Una nuova drammaturgia	115
6.2 Genesi e fasi del progetto	117
6.3 Letture sceniche	119
6.4 Modalità tradizionali di promozione	125
6.5 Dacia Maraini, innovatrice precoce	126
6.6 Conclusioni	130

CAPITOLO VII	134
<i>LE ORIGINI ITALIANE NEL TEATRO ARGENTINO</i>	

7.1 Breve rassegna storica del teatro in Argentina	136
7.2 Presenza del teatro italiano in Argentina	138
7.3 Impronte di italianità nel teatro argentine	142
7.4 Autori	145

IV SEZIONE
PROGETTI IN URUGUAY
EVOLUZIONI ITALO-ARGENTINE

CAPITOLO VIII	156
<i>URUGUAY, PROGETTI DI PROMOZIONE E DIFFUSIONE DELL'ITALIANO FRA SCUOLA E CONTESTO SOCIO-CULTURALE</i>	

8.1 Progetto <i>Teatro contemporaneo italiano, una nuova drammaturgia</i>	158
8.2 Progetto <i>Curriculum Integrato</i>	164
8.3 Progetto <i>Scubimondo</i>	167
8.4 Conclusioni	178

CAPITOLO IX	183
<i>SCUOLA, LAVORO, SOCIETÀ</i>	

9.1 Trinidad (Uruguay) chiama San Giorgio a Cremano (Napoli)	183
9.2 Partecipazione alla “VII FERIA INTERNACIONAL DE SAN JOSÈ DE MAYO”	190
9.3 Progetto di promozione della lingua e della cultura italiana...	195

CAPITOLO X	204
<i>ANTONIA POZZI e DARIA MENICANTI, POETESSE MILANESI: IL RECUPERO DI UNA MEMORIA COME PONTE FRA DUE CULTURE</i>	

10.1 Le ragioni di una scelta	205
10.2 Progetti di traduzione letteraria a Córdoba	205
10.3 Traduzione di poesie	208
10.4 Antonia Pozzi	209
10.5 Daria Menicanti	215

CONCLUSIONI	221
--------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	229
---------------------	------------

SITOGRAFIA ISTITUZIONALE	254
---------------------------------	------------

DOCUMENTI ALLEGATI

255

- All.1 Copertina della pubblicazione *Nuevo Teatro Italiano I***
- All.2 *Maratona di New York*, testo completo tradotto in spagnolo**
- All.3 Locandina tavola rotonda *Encuentros con la nueva dramaturgia italiana***
- All.4 Manifesto messa in scena *Maratón de New York e Entre los infinitos puntos de un segmento*, Buenos Aires**
- All.5 Copertina volume *Le origini italiane nel teatro argentino***
- All.6 Copertina volume *Memoria e Intercultura***
- All.7 *Grigia assenza*, testo completo tradotto in italiano**
- All.8 Copertina testo *Curriculum Integrato***
- All.9 Copertina volume 1 progetto *Scubimondo-corsi***
- All.10 Manifesto *Rassegna teatro contemporaneo italiano*, Montevideo**
- All.11 Manifesto spettacolo *Maratón de Nueva York*, San José de Mayo**
- All.12 Copertina volume *Italiano per l'Italia nel mondo***
- All.13 Copertina volume *La scuola dell'ignoranza***
- All.14 Copertina *La Sofia Cartonera* di *La vida soñada y otros poemas* di Antonia Pozzi in spagnolo**

TESTI TEATRALI TRADOTTI ALLEGATI

All.2 *Maratona di New York*, testo completo tradotto in spagnolo **259**

All.7 *Grigia assenza*, testo completo tradotto in italiano **287**

RIASSUNTO **307**

RESUMEN **310**

ABSTRACT **313**

Nota a margine

Iniziare il testo di una tesi di dottorato è un atto importante ed emozionante, perché rappresenta la conclusione di un percorso e l'inizio di una esperienza di ricerca completamente nuovo che sconvolge riflessioni, prospettive e desideri.

Qualunque sia l'esito di queste pagine vorrei dedicarmi un abbraccio soddisfatto e commosso per l'impresa che ho portato a termine, cioè arrivare fin qua, anzi uno per quando l'ho iniziata ed un altro me lo riserverò ad impresa conclusa.

Mi fa tenerezza pensarmi piccolo a sei anni quando il primo giorno di scuola mi sono seduto per la prima volta in un bancone di legno con una trentina di alunni col grembiule nero ed il fiocco celeste. Sulla destra del banco stava un calamaio ricolmo di inchiostro blu scuro, venni a sapere più tardi che il nome di quella tinta era *blu royal*. Mi prese un irrefrenabile entusiasmo che mi portava a parlare in continuazione e rispondere anche per il mio amico di sempre Fiorenzo, che invece, intimidito nel posto accanto al mio, non riusciva a proferire una sola parola con i maestri che cercavano con pazienza di fargli pronunciare qualche suono.

Quello fu il primo momento di un percorso scolastico che solo ora mi sembra di essere vicino a portare compiutamente a termine.

Ho sostenuto innumerevoli esami, concorsi, selezioni, ma mai come oggi sento l'emozione e la leggerezza del rito di passaggio. Che passaggio sia non lo so perché conosco il percorso che mi ha portato fino a qua, ma non ho ancora idea di cosa stia iniziando.

Queste saranno le parole che penso di dire alla fine della mia discussione che verte sull'esperienza che ho realizzato e che mi conduce a proporre le strade che ho esplorato per arrivare a delineare proposte concrete rispetto alla tematica che ho scelto e che delineano il mio percorso di vita, sempre che non mi capiti come al mio amico Fiorenzo in quel primo giorno di scuola.

INTRODUZIONE

Il traguardo che si prefigura in questo lavoro è il tentativo di costruire una nuova proposta di promozione culturale che arrivi ad essere almeno complementare, se non alternativa, a quella tradizionale che ha caratterizzato l'azione istituzionale italiana degli ultimi decenni del dopoguerra nei paesi ispanofoni.

Nel trattare il complesso tema, nel quale si incontra come caposaldo storico, e forse retorico, la letteratura italiana che beneficia di una sorta di diritto di prelazione, vorrei mostrare la possibilità di utilizzare anche altre espressioni artistiche da mettere in campo nell'ambito della promozione linguistica e culturale.

Nonostante questa preferenza, almeno nella forma del primato, anche nei confronti della cultura italiana veicolata per il tramite della scrittura letteraria si conferma comunque una sconcertante disattenzione sistemica da parte delle nostre istituzioni.

Le cause non vanno ricercate solo nella progressiva riduzione delle risorse finanziarie, ma anche, e forse soprattutto, in una sorta di analfabetismo geopolitico di ritorno, che trova le sue origini in un'errata analisi di matrice geoculturale.

In questo campo gli attori di riferimento sono: il Ministero degli Affari Esteri (ora denominato MAECI)¹, gli Istituti Italiani di Cultura, le attuali Scuole italiane all'estero, i comitati esteri della Società Dante Alighieri e le Associazioni per lo più di origine regionale molto diffuse soprattutto nelle Americhe. La loro funzione, che è essenziale nel proprio ruolo istituzionale, a mio avviso deve essere completamente rivista in una prospettiva di rinnovate dinamiche di orientamento e coordinamento delle diverse iniziative al tempo di un mondo che si vuole tecnologicamente globale e interculturalmente connesso.

¹ MAECI: Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.

Le celebrazioni stanche di alcune feste canoniche o l'organizzazione sporadica di qualche cineforum rappresentano l'emblema di una precarietà programmatica priva di qualunque forza rigeneratrice. Tutto questo, tanto più se è servito nella cronica forma della straordinarietà, serve a poco e non è certo quello di cui avrebbero bisogno la lingua e la cultura italiana per riprendere forza e diffondersi con i mezzi di una contemporaneità che, anche solo per il tramite della videocomunicazione a distanza, è oggi nella condizione di tenere in costante contatto l'Italia con il mondo e viceversa.

Gli incarichi a cui sono stato chiamato dal Ministero degli Affari Esteri prima come insegnante, dal 1995 al 2002 in Argentina (successivamente in Eritrea per circa un anno scolastico), ed in seguito come dirigente scolastico all'estero dal 2010 al 2015 in Uruguay, Cile e Venezuela, mi hanno dato modo di acquisire in prima persona una conoscenza articolata ed approfondita di queste tematiche sul campo. Comunque sulla mia permanenza all'estero tornerò in maniera più puntuale nei capitoli che seguono.

Sulla base quindi di dette esperienze, ritengo di potere affermare in primo luogo la necessità di riformare la rete istituzionale italiana proprio dal punto di vista della prospettiva geoculturale. Ragionare geoculturalmente in un programma internazionale di promozione linguistica e culturale vuol dire avere ben chiara la complessità di una missione che deve tenere insieme, a partire dalla conoscenza pratica di una lingua, tutti gli aspetti strutturali e funzionali delle culture e delle economie dei paesi coinvolti.

Si tratta in pratica di costruire modelli dinamici contestualizzando le diverse azioni di intervento.

In questo quadro si inserisce la mia ricerca che esplora strade e modalità alternative per far sì che l'italiano possa ritrovare più spazio nei contesti sociali, artistici, culturali e quindi anche nelle scuole straniere: in tale caso se non sempre come lingua curricolare, almeno come attività formativa complementare.

Considero importante a questo punto delineare una breve sintesi relativa sia alla letteratura sulla promozione e diffusione della lingua e cultura italiana da parte delle istituzioni, sia agli autori cui ho fatto riferimento nel tracciare le linee progettuali dei miei interventi

Stato dell'arte

Il primo elemento da segnalare è la lacuna presente nella letteratura relativa all'ambito della promozione e diffusione della lingua italiana che si presenta scarna e quasi interamente dedicata ad una ricostruzione storica o impegnata nella descrizione della situazione attuale, raramente interessata a proporre un'analisi di alcune questioni cruciali rimaste aperte come a tracciare possibili scenari futuri.

In questo panorama ritengo importante segnalare il lavoro di Tullio De Mauro e di Massimo Vedovelli (1996), relativo ad interventi nel settore della promozione della lingua e della cultura italiana all'estero ai fini di una più ampia promozione. Un altro testo, da me curato nel 2013, *Italiano per l'Italia nel mondo. Programmare la crescita in una rete internazionale per la Scuola ed il Lavoro*, che riporta gli atti di un Convegno che ha visto per la prima volta riuniti tutti i dirigenti scolastici in servizio in Sudamerica, è interessante per le riflessioni sulla promozione e la valorizzazione contestualizzata della lingua e della cultura realizzate con la costruzione di una rete educativa internazionale. Infine il volume *Scuole italiane all'estero* di Daniele Castellani (2019), che presenta un quadro sul nuovo sistema della formazione italiana nel mondo, è un testo utile per chi sia interessato ad un'esperienza di lavoro all'estero nell'ambito scolastico e della promozione linguistica e culturale.

Lo stato dell'arte, volto in questo settore soprattutto a problematiche storiche o organizzative, mi ha spinto ad un lavoro per così dire di frontiera, ricercando alcuni dei punti di riferimento anche in altri ambiti.

Faccio riferimento esplicito al filosofo dell'educazione e pedagogista Riccardo Massa, a cui dedico un capitolo sulla creatività pedagogica applicata all'esperienza educativa ed al filosofo e linguista Carlo Cattaneo, a cui mi riferisco in un altro capitolo per delineare una riflessione sulla filosofia della cultura che ha modellato il mio cammino professionale.

Vi sono quindi anche altri autori il cui lavoro ritengo debba essere messo in evidenza nel tracciare le linee progettuali dei miei interventi.

Nella trattazione della traduzione come strumento di lavoro rimando a J. Ortega y Gasset, J.L. Borges, W. Benjamin, J. Deridda, E. Terrinoni.

Nella traduzione dei testi teatrali mi riferisco in particolare agli studi di P.Torop, P. Davis, M. Luzi, S. Bassnet, J. Koustas e J. Veltrusky, mentre per il tema dell'italiano nelle opere teatrali e nella comunicazione scenica cito il lavoro di Nicola De Blasi e Pietro Trifone (2019).

Per quanto riguarda strettamente la didattica della lingua italiana rimando all'autrice Silvia Gilardoni (2005) che propone una serie di approcci teorici con relativi orientamenti applicativi, ed allo studio di Edoardo Chiti (2016) anche se alcune sue riflessioni sul multilinguismo non mi convincono pienamente.

Il quadro teorico tracciato mi permette di delineare, in equilibrio tra la trattazione empirica e quella teorica, gli obiettivi da perseguire e la metodologia scelta nella ricostruzione dell'architettura complessiva degli interventi e delle azioni che ho progettato ed attuato.

Obiettivi

La ricerca intende individuare le differenti dimensioni che permettono di impostare progetti ed iniziative capaci di sostenere la promozione della lingua e della cultura italiana in una prospettiva "generativa" che non esaurisca le sue iniziative nella mera presentazione, ma che si costituisca come esperienza in grado di continuare nel tempo ponendo le premesse di una storia che prosegua nel contesto in cui opera.

In questa visione la promozione della lingua e della cultura italiana viene progettata nei suoi differenti livelli di intervento con attenzione alla condivisione con le possibili realtà organizzative, all'importanza di lavorare in rete valorizzando i contributi degli attori/partecipanti ed investe sulla cultura proposta in molteplici espressioni come il teatro, la poesia o/e la musica, le lettere intese come testimonianza della storia di una cultura che incontra luoghi nuovi e diviene contesto di vite che, attraverso la narrazione e la relazione, prendono forma rimettendo in gioco anche una componente affettiva in grado di restituire emozione e partecipazione ai diversi progetti realizzati.

Questa è l'impostazione di lavoro scelta ed applicata anche alle modalità di proposta dei contenuti. A questo proposito, nell'ambito del contesto di intervento e dopo la

necessaria fase di studio storico e geoculturale, ho cercato di introdurre gli elementi di cambiamento che meglio potevano riflettere, a mio avviso, sull'evoluzione in atto in Italia nei vari ambienti culturali, in grado di proporre visioni e realizzazioni che si potessero riflettere in progetti formativi nei vari settori di competenza a partire da quello didattico, educativo e scolastico.

Se posso sintetizzare in un pensiero credo di potere affermare che per diffondere l'italiano sia necessario riorganizzare una italianità dove questa si è perduta o risulti insufficiente ad innescare un processo virtuoso e duraturo di interesse e quindi crearne una nuova e questo è possibile generando cultura.

Metodologia

Attraverso una metodologia euristica e mediante la descrizione critica delle esperienze che illustrerò, cercherò di individuare ed approfondire gli elementi concettuali che hanno guidato il mio percorso professionale nella realizzazione di differenti iniziative, progetti ed eventi nei vari contesti geoculturali in cui sono intervenuto.

Nella fase progettuale dei lavori presi in esame dalla ricerca, un punto di riferimento metodologico importante, sia a livello sociale che didattico², è la riflessione sulla **ricerca-azione** proposta da Kurt Lewin (1946), con particolare attenzione a questi elementi

- l'attenzione al contesto ambientale e alle dinamiche sociali, intese come risorse;
- l'importanza di una dimensione formativa dei progetti da avviare;
- la circolarità fra proposta, pratica attuativa, risposta ottenuta e successivi aggiustamenti;
- l'importanza di un rapporto di collaborazione e di confronto.

Le esperienze che propongo, anche se necessariamente in modo sintetico, sono parte di un più vasto progetto promosso in anni di attività soprattutto presso le

² In Italia, in ambito pedagogico, la *ricerca-azione* è stata sviluppata, soprattutto, da ricercatori come Andrea Canevaro, Paolo Zanelli e da alcuni studiosi universitari, fra i quali Cesare Scurati. Si veda: Elliott J., Giordan A., Scurati C. (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino, Bollati Boringhieri.

rappresentanze diplomatiche italiane in vari paesi sudamericani, nei quali chi scrive si è posto l'obiettivo di realizzare un lavoro efficace ed innovativo ispirato ad alcuni principi chiave. Il primo è quello della **generatività**.

Questo principio, mutuato dalla biologia al campo della diffusione culturale, si propone come un processo aperto in grado di dialogare in modo continuo con il contesto e le circostanze, tendendo ad assumere la caratteristica di una forma dinamica, che si sviluppa e consolida nel tempo generando, per sua caratteristica, un dispositivo non statico, ma attivo: un flusso che scorre e si contamina con la realtà che incontra.

Una scelta metodologica di questo tipo rappresenta già di per sé una novità rispetto agli interventi tradizionali attuati dalle istituzioni italiane afferenti con varie modalità al Ministero degli Esteri, che, sebbene possano avere una riconosciuta qualità, tendono a presentare quadri fissi di vita italiana e quindi necessariamente frammentari, *tableau vivant* che non giungono ad animare un processo in grado di tracciare un percorso in grado nel tempo di creare una appartenenza alla realtà che lo ospita e con essa convivere ed a sua volta evolvere.

Tale osservazione ci introduce ad un secondo elemento fondante della mia ricerca: quando parlo di diffusione della cultura italiana intendo affermare uno **spazio ed un tempo potenziale di incontro** che crea un campo di esperienza e di apprendimento significativo capace di veicolare conoscenze attraverso le relazioni. Questo si realizza mettendo in atto azioni comunicative capaci di creare momenti di relazione attraverso una reciprocità dinamica ed una sintonizzazione intenzionale (G. Danzi, 2017) che cerchiamo nelle arti, o meglio nella ricerca di una storia comune attraverso l'arte. Quindi più che definire una identità culturale, parliamo di accendere un percorso di dialogo fra analogie culturali.

La **struttura della tesi** si presenta suddivisa in **quattro sezioni**.

I progetti che descrivo ed analizzo nei capitoli che seguono sono stati realizzati in due ambiti che indico, in maniera generica, di *istruzione*, come per esempio scuole, corsi di lingua, mondo accademico, e di *socialità diffusa*, in cui sono inserite associazioni culturali, istituzioni italiane e del paese ospitante, ma anche teatri, accademie e mondo del lavoro.

Nello svolgimento dei differenti progetti, iniziative e opere, emergono e si rimandano a vicenda in una sorta di contaminazione generativa, le dimensioni organizzativa, culturale, linguistica, relazionale, affettiva e narrativa; ogni dimensione rimanda al ruolo ed al tipo di iniziativa realizzata, ma sono sempre tutte presenti.

Nella **Prima sezione** vengono approfondite le riflessioni di due autori che costituiscono i principali punti di riferimento teorici di questo lavoro di ricerca: Riccardo Massa e Carlo Cattaneo.

In particolare nel **primo capitolo**, *Per una poietica della promozione e diffusione della lingua*, propongo una riflessione sul concetto di **poietica dell'educazione** del pedagogo e filosofo dell'educazione Riccardo Massa.

Di contro alla mera trasmissione, R. Massa propone una pratica della conoscenza della lingua che passa attraverso la produzione di forme, verrebbe da dire oggettivazioni spirituali e culturali, configurazioni espressive e materiali capaci di rendere visibili una pluralità di mondi possibili in trasformazione continua (Massa, 1992).

Si tratta di mettere in atto una vera e propria *creatività pedagogica*, intesa come capacità di progettare l'insieme delle condizioni per un dispositivo strategico complesso in grado di istituire un campo di esperienza educativa.

Questa prospettiva sull'educazione della lingua mi ha guidato ogni qualvolta ho cercato di esplorare e percorrere nuovi sentieri di promozione e diffusione culturale nella produzione di «forme di esperienza», nella convinzione che sia importante progettare percorsi didattici, educativi e formativi autenticamente produttivi e generativi nel tempo.

L'inquadramento pedagogico delineato nel primo capitolo rimanda nel **secondo capitolo**, *Carlo Cattaneo linguista, una filosofia culturale di riferimento*, ad una pluralità di esperienze e di linguaggi che reputo importante collegare agli insegnamenti dello studioso milanese Carlo Cattaneo.

L'esito atteso è approdare ad una riflessione sulla filosofia della cultura che ha guidato il cammino professionale e di ricerca per la promozione culturale condotto nelle azioni realizzate che verranno proposte nei successivi capitoli.

Il pensiero di Carlo Cattaneo inquadra il cammino professionale e di ricerca per la promozione culturale che ho intrapreso arrivando ad una prima ipotesi che è al tempo stesso teorica e di prassi metodologica: senza una filosofia culturale di riferimento, senza una visione globale su quale significato dare alla cultura che vogliamo promuovere, il rischio è quello di intraprendere azioni effimere, che pur nella loro bellezza vivono e muoiono nell'arco della semplice presentazione.

Emergono alcuni nodi concettuali che permettono di cogliere la portata innovativa del pensiero di Cattaneo rispetto agli obiettivi di questo lavoro:

- la lingua si configura come un elemento vivo, articolato e variamente plasmato dalla sua stessa storia intessuta di continue e molteplici contaminazioni e variazioni;
- la sua concezione relativa al pensiero è intesa nelle diverse forme dell'agire umano come frutto di *menti associate* in un ben determinato contesto storico e sociale: il pensiero di una persona, come le azioni, non sono del singolo, ma fanno riferimento agli scambi mutui fra le persone ed i popoli;
- l'istruzione consente la comunicazione fra ambienti culturali differenti ed è alla base della *germinazione delle idee*. Questo concetto era così importante per Cattaneo che lo spinse a dedicarsi non solo ad ideare riforme dell'istruzione, ma a partecipare alla fondazione di Istituti e ad impegnarsi come insegnante per molti anni della sua esistenza.

Vedremo nel seguito di questo lavoro come anche nell'esperienza di diffusione della lingua proposta questi concetti vengono ad intrecciarsi in una pratica di promozione della cultura italiana all'estero.

Nella **Seconda Sezione** della ricerca, che contiene il terzo ed il quarto capitolo, entro nel merito del lavoro di promozione e diffusione della lingua attraverso un'analisi della situazione in Sudamerica e approfondisco le motivazioni e le modalità di utilizzo di uno degli strumenti di promozione impiegati: la traduzione.

In particolare, nel **terzo capitolo**, *La politica culturale italiana all'estero: il caso Sudamerica*, analizzo la strategia complessiva di promozione della lingua e della cultura italiana all'estero messa in atto dal Ministero degli Esteri ed i motivi per cui questa meriterebbe d'essere ripensata, superata com'è da tempo l'esigenza di integrazione dei connazionali e dei loro discendenti. Alla luce di questa affermazione

sembra sia giunto il momento di riprogrammare la strategia di intervento riorientando gli obiettivi ed agendo in modo da cambiare l'architettura di un'offerta che deve rispondere ad altre necessità generate dal rapporto con le realtà locali.

Nella trattazione di questo capitolo chiarisco le ragioni per cui ho scelto il Sudamerica, continente in cui ho passato tredici anni di attività istituzionale nel campo culturale e che, dopo l'Europa, è l'area di maggiore diffusione dell'italiano studiato: analizzando la diffusione legata ai grandi flussi immigratori ed il declino in alcune aree della presenza dell'italiano, si possono trarre indicazioni utili sulle misure da adottare per mantenere viva la lingua italiana nella dimensione storica e culturale che la caratterizza.

Ci si chiede allora quale intervento sia opportuno disegnare alla luce dei cambiamenti avvenuti negli anni e quale politica culturale si può proporre? Quale ruolo ha la nostra cultura in particolare nella scuola? Quale valore dovrebbe avere in un nuovo progetto e quale dovrebbe essere il rapporto della stessa con le istituzioni Italiane ed estere?

Per ipotizzare risposte adeguate, pertinenti e plausibili, l'analisi puntuale sulla diffusione attuale dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana ci permette di evidenziare i punti di forza ed i punti di debolezza su cui lavorare nel futuro.

Nel **capitolo quarto**, *Uno strumento di diffusione: la traduzione come molteplicità di lingue*, affronto il tema della traduzione considerata veicolo e strumento di promozione.

La traduzione ha sempre svolto un ruolo importante nella comunicazione umana consentendo la diffusione della conoscenza da un paese ad un altro, da una cultura ad un'altra, svolgendo un ruolo di mediazione culturale fra nazioni e culture, abbattendo barriere linguistiche e temporali e dando impulso all'evoluzione di lingue, culture e società.

Il capitolo si divide sostanzialmente in due parti. Nella prima, riferendomi alle riflessioni di alcuni autori, fra cui J. Ortega y Gasset (1937), J. L. Borges (1944), W. Benjamin (1982), J. Derrida (1987), E. Terrinoni (2019), delinea una panoramica sulle diverse soluzioni offerte al traduttore di fronte ad un'opera.

Nella seconda parte affronto i problemi che si pongono quando si decida di affrontare un particolare campo di traduzioni: quelle teatrali.

Fra le varie tipologie possibili, il testo teatrale è tra quelli che pongono maggiori difficoltà. Ho cercato di chiarire quindi che cosa si intenda per traduzione teatrale anche in questo caso facendo ricorso alle osservazioni di alcuni studiosi: Peeter Torop, Patrice Davis, Mario Luzi, Susan Bassnet, Jane Koustas, Jiří Veltrusky.

In sintesi la filologia dei testi teatrali deve rinunciare all'idea del testo come realtà puntiforme, spazio definito e immobile ed adottare in maniera esplicita l'ipotesi che la sua natura sia quella della instabilità: un luogo pluridimensionale definito da tensioni che possono avere origine in zone lontanissime del tessuto culturale che si articola intorno al testo stesso, una regione entro la quale sono attive scale temporali molto diverse. La traduzione teatrale, pertanto, coinvolge più tipologie traduttive, anche tenendo conto della doverosa distinzione fra traduzione del testo teatrale per la stampa oppure per la scena.

Concludo il capitolo descrivendo alcune delle variabili più frequenti nelle traduzioni, riferendomi in particolare a due testi che fanno parte di uno dei progetti di seguito descritto: *Los corderos* di Daniel Veronese e *Gris de ausencia* di Roberto Cossa, di cui ho realizzato la traduzione integrale proposta negli allegati.

Dopo aver approfondito nella prima e nella seconda sezione di questa ricerca i riferimenti teorici che hanno sostenuto il mio lavoro entro nello specifico di alcuni progetti sviluppati nella **Terza Sezione**, che contiene i capitoli quinto, sesto e settimo realizzati in Argentina.

Questi lavori sono strettamente collegati fra loro e rappresentano una trasposizione nella pratica dei concetti e della metodologia sopra esposte: una ricerca-azione strutturata secondo un principio di generatività progettuale e sociale.

Nel **capitolo quinto**, *Progetto: Nuevo Teatro Italiano 1*, approfondisco in particolare il progetto che ha portato alla pubblicazione del libro intitolato appunto *Nuevo Teatro Italiano 1* (2000) di cui ho curato insieme con la ricercatrice Giuseppina Danzi le traduzioni delle opere contenute.

Il testo affronta la traduzione di alcuni lavori teatrali di tre drammaturghi contemporanei italiani: Edoardo Erba, Cesare Lievi e Giuseppe Manfredi che nel capitolo vengono presentati con una delle loro rispettive opere.

L'idea di questo lavoro nasce dall'incontro con la realtà teatrale argentina, realtà fortemente concentrata a Buenos Aires, capitale che da sempre mostra di amare il

teatro dove, però, la drammaturgia italiana contemporanea costituiva, all'epoca dell'iniziativa proposta, una novità non solo per l'Argentina, ma per tutto il Sudamerica.

L'obiettivo del lavoro non era solo diffondere materiale di studio, ma, in maniera più ambiziosa e profonda, quello di creare condizioni di conoscenza e di presenza di "italianità" nel dibattito culturale dei due paesi, presentando aspetti inediti per accendere l'interesse sull'Italia contemporanea, lontana dagli stereotipi a mio avviso desueti, e per trovare nuove motivazioni allo studio dell'italiano.

Lo svolgersi di questo progetto ha generato l'idea di proporre *Panoramica sulla nuova drammaturgia italiana*, manifestazione costituita da più eventi realizzati nel 1998 ai quali è dedicato il **capitolo sesto** intitolato appunto, *Progetto Panoramica sulla nuova drammaturgia italiana*. Nelle sue pagine approfondisco il lavoro svolto in collaborazione con il Centro Ricerche Teatrali *Imaco* di Milano e l'Istituto Italiano di Cultura con l'obiettivo di far conoscere al pubblico e agli operatori teatrali le opere drammaturgiche che meglio esprimevano il tessuto sociale e culturale italiano in quel momento.

Il capitolo è suddiviso in due parti: la prima, dopo una breve analisi sulla situazione della drammaturgia contemporanea italiana, tratta della nascita del progetto e dello sviluppo della rassegna teatrale che ne è parte integrante e illustra in sintesi gli autori e le opere di cui sono state proposte letture sceniche ad esclusione dei drammaturghi già presentati nel precedente capitolo.

Nella seconda parte metto in rilievo ed a confronto la modalità originale di promozione che ho scelto e praticato con quella tradizionalmente adottata dalle istituzioni dell'orbita ministeriale: una forma di proposta di diffusione partecipata e condivisa rappresentata dalla "*Panoramica*" contrapposta ad una modalità imposta nello stesso periodo dal Ministero Affari Esteri e cioè la promozione di un'autrice molto nota già ai tempi della realizzazione di questo progetto, la scrittrice Dacia Maraini. Credo che questo esempio permetta chiaramente di mettere in luce quale sia la novità della proposta ed i risultati che può produrre.

La possibilità di dialogo fra il teatro argentino e quello italiano può avvenire su piani e livelli diversi, quali: tematiche, impianti drammaturgici, stili di regia, ma anche sul piano linguistico come si evidenzia nel **settimo capitolo**, *Le origini italiane nel*

teatro argentino, il cui titolo si rifà ad un testo pubblicato nel mese di dicembre 2020 e che contiene sei testi di altrettanti autori contemporanei argentini tradotti in italiano.

Il rimando a *Nuevo Teatro Italiano1*, che in modo quasi speculare contiene testi italiani tradotti in spagnolo, è immediato e propone l'obiettivo ambizioso di costruire una sorta di dialogo a distanza tra le due pubblicazioni con il fine ultimo di individuare nella drammaturgia contemporanea alcune radici comuni e illustrare come queste si siano trasformate nel tempo. In questo modo non si vuole solo diffondere materiale di studio, ma creare condizioni di conoscenza e di presenza di italianità nel dibattito culturale dei due paesi.

In questo lavoro sono proposte opere del teatro argentino scritte da autori di origine italiana, figure di primo piano nel contesto degli autori teatrali nel loro paese di nascita e riconosciuti nell'intera America Latina.

I temi affrontati, il linguaggio, i personaggi, gli ambienti di riferimento e la struttura drammaturgica ci aiutano a delineare il percorso di un dialogo culturale fra le due realtà, Argentina e Italia, letto secondo i criteri proposti nei capitoli precedenti.

Quindi non il teatro d'origine italiana, ma la storia di vita di questi autori: in tale senso azzardo l'ipotesi dell'esistenza di una matrice culturale che lega queste persone al mondo del teatro italiano. In che modo? Non tanto in una condizione di appartenenza-dipendenza di derivazione linguistico-espressiva, quanto per il tramite di un continuum storico-espressivo da far riemergere utilizzando il medium della lingua tradotta. Cerco di raccontare dal mio punto di vista, con l'ausilio di un testo teatrale, storie di donne e di uomini che nel tempo vivono, muoiono e lasciano al mondo le loro culture, come risulta dalla testimonianza-intervista che ha rilasciato il prof. Gerardo Cammilletti, Decano del *Departamento de Artes Dramáticas Universidad Nacional de las Artes* (UNA) di Buenos Aires (Argentina) e che riporto nelle pagine finali del capitolo.

Nella **Quarta Sezione**, l'ultima della mia ricerca, in cui sono contenuti i capitoli ottavo, nono e decimo, illustro alcuni progetti realizzati in Uruguay fra l'anno 2010 ed il 2015 con le riflessioni maturate in relazione agli obiettivi prefissati per questa tesi.

In quell'intervallo di tempo ho ricoperto il ruolo di dirigente scolastico presso il Consolato italiano di Montevideo, con giurisdizione in tutto il paese, e dal 2013 la funzione è stata estesa ai Consolati di Caracas e Maracaibo (Venezuela), mentre nel 2014 mi è stato assegnato anche l'incarico presso l'Ambasciata di Santiago del Cile. Un primo elemento rilevante rispetto a quanto presentato in precedenza è l'apertura e l'ampiezza di orizzonti di intervento che in questi capitoli abbracciano molti aspetti della cultura italiana partendo comunque da un più attento riferimento al mondo della formazione.

Nei progetti proposti in Argentina, di cui ho trattato nei capitoli precedenti, un possibile punto di miglioramento poteva essere il ricorso ad un più continuo e diretto coinvolgimento del mondo della scuola nelle varie fasi dei lavori, ed è proprio quanto ho cercato di mettere in atto con le nuove iniziative.

Nel **capitolo ottavo**, *Uruguay, progetti di promozione e diffusione dell'italiano fra scuola e contesto socioculturale*, mi concentro sulla creazione di un rapporto significativo fra la scuola ed il territorio.

La metodologia adottata è stata ripresa dalle pratiche che avevano dato buoni risultati in precedenza, connotando il lavoro su principi di condivisione, compartecipazione, costruzione in loco dei progetti affinché dalla proposta "italiana e uruguaiana" nascesse la possibilità di una realizzare contenuti arricchiti dalle due culture, affini ma comunque profondamente differenti.

Il progetto è stato articolato in momenti e spazi differenti: organizzazione di giornate di lettura negli spazi cittadini ed in quelli scolastici sulla presentazione di testi italiani e di autori italiani tradotti in spagnolo; partecipazione alle fiere del libro più importanti; concerti di musica classica, classica atonale ed elettronica nelle accademie e nella scuola italiana SIM (Scuola Italiana di Montevideo), teatro; interventi diretti sulla didattica e sulla organizzazione scolastica, con dibattiti, convegni (almeno uno all'anno), momenti di formazione ed anche costruzione in loco di materiali didattici: quindi arte, scuola e società, ambienti di formazione e contenuti.

Riallacciandomi all'esperienza argentina, ho iniziato affrontando la pratica teatrale, proponendola però nella declinazione riflessiva ed applicativa che può avere nella scuola, sia in senso teorico che a livello di esperienza non solo didattica, ma anche

educativa, come pratica di laboratorio, preferita alla “semplice” messa in scena di uno spettacolo.

La seconda parte del capitolo entra decisamente in temi prettamente scolastici ed è suddivisa in progetti dedicati ai corsi attivati nelle scuole pubbliche statali uruguaiane³ e nella scuola paritaria ad ispirazione italiana SIM che opera a Montevideo.

In particolare descrivo il lavoro che ha permesso la scrittura e l’adozione di una integrazione dei curricula: *Curriculum Integrado. Uruguay e Italia, caminos pedagogicos hacia una comunidad educativa compartida*.

Questo testo costituisce a tutt’oggi, la base di lavoro e di riferimento per il funzionamento di quella istituzione ed il processo che ha portato alla composizione di materiale di studio (testi cartacei e materiale costruito su supporti informatici) validi sia per la scuola italiana di Montevideo sia per i corsi attivati presso le scuole pubbliche primarie di tutto il paese.

Il **capitolo nono**: *Scuola, Lavoro, Società*, rilancia il lavoro progettuale proposto in una dimensione di sperimentazione didattica sul campo: attraverso lo studio dell’italiano, gli alunni delle scuole di un territorio all’interno dell’Uruguay rurale vengono “proiettati” verso l’Italia con l’utilizzo di strumenti tradizionali quali i libri cartacei, ma nuovi come impostazione su supporti informatici, accompagnati dall’uso delle nuove tecnologie di comunicazione a distanza offerte dai computer e dalla rete. In questo capitolo sono contenuti tre progetti, il primo si intitola *Trinidad (Uruguay) chiama San Giorgio a Cremano (Napoli). Sperimentazione di formazione-studio in un progetto di continuità verticale con nuovi materiali per l’insegnamento e l’apprendimento della lingua italiana*.

L’esperienza che qui viene analizzata rappresenta una delle più felici sintesi della applicazione di quella linea innovativa di diffusione della lingua e della cultura italiana che ho proposto e perseguito nella mia permanenza all’estero: il progetto *Scubimondo*.

³ Mi riferisco ai corsi di Italiano finanziati con fondi pubblici italiani (MAECI, Ministero Affari Esteri e Cooperazione Internazionale) e gestiti dalle associazioni locali CASIU e Dante Alighieri (Comitato di Montevideo).

Le novità sono contenute, come vedremo, principalmente nella dinamica collegiale delle fasi di avvio, nell'utilizzo dei materiali didattici nella pratica quotidiana in aula, nella scelta di ricorrere alle tecnologie multimediali sia per l'aggiornamento dei testi sia per il rapporto collaborativo tra le insegnanti, ma la più innovativa ed incisiva è la condivisione della componente emotiva con la comparsa dei fruitori diretti di tutta la mole di lavoro preparata: gli alunni italiani (dall'Italia) ed uruguaiani (in loco) con l'apporto del loro coinvolgimento affettivo.

Infatti ciò che ha dato un senso compiuto alle teorizzazioni ed alle preparazioni è stato il rapporto diretto fra le classi di alunni italiani in contatto via *skype* con gli alunni uruguaiani. Questo elemento è stato decisivo per un aspetto importante nello studio di una lingua straniera: la necessità di comunicare con un nuovo amico. La componente affettiva ha fatto quindi irruzione nella nostra architettura ed ha scompaginato le programmazioni arricchendole di un elemento che si è rivelato fondamentale: la motivazione. A lungo cercata nelle mie elaborazioni, l'ho trovata in un incontro fra gruppi di bambini in un paese in mezzo alla campagna uruguaiana: Trinidad de Flores!

Il secondo progetto di questo capitolo è la partecipazione alla "*VII FERIA Internacional de San José de Mayo*": un progetto di lingua e cultura italiana nel mondo. La scelta della modalità di partecipazione a questo evento risponde all'intenzione di promuovere la lingua e la cultura italiana in questo Paese come possibilità di creare relazioni fra quelli che comunemente vengono definiti i contesti tradizionali di apprendimento con le realtà sociali di un territorio in cui questi sono inseriti.

Con la partecipazione dell'Ufficio Scolastico del Consolato, in collaborazione con la casa editrice Valore Italiano e l'associazione di italiani locale, negli otto giorni di durata dell'evento, si è cercato di proporre un percorso di lavoro nuovo ed innovativo sulle modalità del processo di insegnamento/apprendimento della lingua attraverso nuovi materiali dove la multimedialità risultava essere una caratteristica essenziale anche oltre gli obblighi normativi.

Il percorso didattico scelto diventa così educativo e crea a sua volta cultura quando incontra il mondo del lavoro.

Il progetto di promozione della lingua e della cultura italiana in Uruguay nell'esperienza di un dirigente scolastico: un disegno d'eccellenza, il modello italiano. Contesti educativi e mondo del lavoro è il titolo del terzo progetto illustrato in questo capitolo.

Si tratta di un'esperienza originale e singolare per il ruolo che ricoprivo, l'obiettivo della quale risiedeva nel riunire e fare dialogare scuola, università, lavoro e possibile valore economico.

Per la realizzazione di questo progetto, teso a valorizzare la cultura italiana nel mondo usando gli strumenti del lavoro e della cultura, si è scelto di puntare su imprese di eccellenza artigiana perché costituiscono la più antica e riconosciuta forma di qualità produttiva del nostro paese e di un sapere che ancora oggi lo contraddistinguono.

Dal punto di vista metodologico ho lavorato in rete con altri Paesi ed altri uffici scolastici consolari, enti, università, accademie di vari paesi dell'America Latina (Argentina, Brasile, Cile, Uruguay, Venezuela).

Questo ha consentito di creare con le varie istituzioni coinvolte dei tavoli permanenti di lavoro, con l'obiettivo di andare oltre le singole attività e conferire alla diffusione della promozione un carattere duraturo anche dopo la scadenza del mio mandato.

Il capitolo decimo: *Antonia Pozzi e Daria Menicanti, poetesse milanesi: il recupero di una memoria come ponte fra due culture.* affronta un progetto che rilancia in una nuova orbita gli obiettivi, gli strumenti e le impostazioni via via scoperti ed approfonditi nel percorso di promozione e diffusione svolto all'estero che ho fin qui tracciati.

Il lavoro racchiude molti elementi trattati: arte, cultura contemporanea di alto profilo che disegna una visione sconosciuta dell'Italia, perché le autrici sono sconosciute in Sudamerica, attraverso un metodo di lavoro inclusivo, proponendo una ricerca di temi e riflessioni in cui riuscire a scorgere orizzonti comuni.

In questo progetto sono due gli elementi di novità

- la domanda viene dall'estero ed in particolare dall'Università di Cordoba e dalla sua titolare della cattedra di Letteratura Italiana che ha manifestato il desiderio di aprire un lavoro di ricerca sulla situazione letteraria italiana contemporanea, su nuovi autori sconosciuti;

- la richiesta proviene da un ambito col quale non mi ero ancora adeguatamente confrontato e che non appariva in maniera organica nel percorso di questa ricerca, ovvero l'università.

In concreto, si è formato un gruppo di ricerca che sta lavorando attualmente presso la Università di Cordoba (Argentina), coordinato dalla professoressa Silvia Cattoni con la quale si è concordato in una prima fase del progetto lo studio e la diffusione delle opere delle due poetesse: Antonia Pozzi e Daria Menicanti.

A questo lavoro si è affiancato, tramite un apposito protocollo di intesa, anche il gruppo di ricerca coordinato dal prof. Fabio Minazzi dell'Università dell'Insubria di Varese che possiede gli archivi ed i diritti di diffusione delle opere di entrambe le autrici.

Con un po' di retorica posso dire che ciò che è stato seminato germoglia con un nuovo progetto ... ancora!

PRIMA SEZIONE
RIFERIMENTI TEORICI

CAPITOLO I

PREMESSA GENERALE: PER UNA “POIETICA” DELLA PROMOZIONE E DIFFUSIONE DELLA LINGUA

La promozione e la diffusione della lingua e della cultura italiana nei paesi ispanofoni è l'oggetto di studio del lavoro che intendo presentare.

Ma come immaginare e pensare questi concetti per poi tradurli nella pratica?

Per comprendere come ho inteso procedere in questo vasto campo di ricerca, desidero inizialmente fare riferimento al pensiero del filosofo dell'educazione Riccardo Massa, dagli studi e dalle azioni del quale ho tratto ispirazione sia nella mia pratica di insegnamento che nel lavoro di Dirigente scolastico.

1.1 Riccardo Massa, filosofo pedagogista

Riccardo Massa (Vercelli, 1945 – Milano, 2000) è stato un importante protagonista della vita culturale italiana. Filosofo dell'educazione e pedagogista, ordinario della cattedra di Filosofia dell'Educazione e preside della Facoltà di Scienze della formazione nell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Massa ha contribuito con il suo pensiero originale ed approfondito al dibattito sulla scuola, sui servizi educativi, sul ruolo della pedagogia e della formazione.

La sua intensa attività di ricerca ha contribuito a rinnovare il linguaggio dell'educazione ed ha introdotto riflessioni ancora oggi critiche inusuali che hanno permesso di dotare di dignità scientifica ambiti precedentemente trascurati o non valorizzati.

Nel suo lavoro sul senso dell'educazione e dell'istruzione caratterizzato da una impostazione autorevole, ma al tempo stesso provocatoria e propositiva, Massa ha studiato e riattualizzato autori noti nella storia della pedagogia e della filosofia attraversando correnti e teorie quali il marxismo, l'attivismo, la fenomenologia, lo

strutturalismo, l'esistenzialismo, la psicoanalisi neofreudiana. E ulteriormente ha portato nell'ambito della ricerca pedagogica studiosi prima ignorati quali Louis Althusser⁴ e Michel Foucault.⁵

Nel suo percorso di ricerca e di studio Riccardo Massa si caratterizza per un approccio innovativo allo studio dell'educazione (Demetrio, 1999):

*Massa si accaniva nella decostruzione analitica accurata del linguaggio nella dimostrazione che "l'irrazionale", "l'inconscio", "il non detto" potevano essere legittimati pedagogicamente, senza indulgenze e concessioni al buonismo consolatorio, al moralismo di maniera, all'abdicazione di ogni severo controllo concettuale.*⁶

L'ammirazione per figure centrali della fine dell'800 e del 900 in ambito educativo e teatrale, quali Robert Baden-Powell,⁷ Anton Semenovič Makarenko,⁸ Jerzy Grotowsky⁹ ha accompagnato il suo desiderio di "toccare con mano le cose per

⁴Louis Althusser (Birmendreïs, Algeria, 1918 – La Verrière, 1990) è stato un filosofo e accademico francese, principale teorico del marxismo strutturale, oltreché una delle personalità di spicco della corrente filosofico-antropologica strutturalista e post-strutturalista.

⁵Michel Foucault (Poitiers, 1926 - Parigi 1984), filosofo, sociologo, storico della filosofia, storico della scienza, accademico e saggista studiò filosofia e psicologia all'Ecole Normale Supérieure di Parigi e, in seguito, lavorò presso istituti culturali francesi a Uppsala, Varsavia e Amburgo e nel 1970 ricevette la nomina di professore di storia dei sistemi di pensiero al Collège de France.

⁶ Da "Un'intervista a Duccio Demetrio" a cura di Francesco Cappa, *Trasparenza*, Centro Studi Riccardo Massa, 2000, www.centrostudiriccardomassa.it

⁷ Roberto Baden-Powell (Londra, 1857 – Nyeri, Kenia, 1941), è stato un generale, educatore e scrittore britannico, noto soprattutto per essere stato il fondatore, nel 1907, del movimento mondiale dello scoutismo e subito dopo di quello del guidismo.

⁸Anton Semenovič Makarenko (Bilopillja, 1888 – Mosca, 1939), pedagogista ed educatore, fu uno dei fondatori della pedagogia sovietica, elaborò la teoria dei collettivi autogestiti e introdusse il concetto di lavoro produttivo nel sistema educativo.

⁹Jerzy Grotowsky (Rzeszov, Polonia 1933 – Pontedera, 1999), una delle figure di spicco dell'avanguardia teatrale del Novecento è stato drammaturgo e regista teatrale, propugnatore di un rinnovamento che, come già per Konstantin S. Stanislavskij, doveva partire dalla valorizzazione dell'attore, della sua sensibilità e umanità, e dall'esperienza della costruzione, in comune col regista e gli altri attori, dell'esperienza teatrale.

trasformarle, decodificarle nel loro senso pedagogico in una linea di condotta del pensiero più avanzata e temeraria, per paradossi o svelamenti”¹⁰.

Nei suoi scritti fino al suo ultimo *Cambiare la scuola* del 2000 si trovano riferimenti importanti: “per chi voglia opporsi al vuoto attuale esistenziale di tanta vita giovanile, al disorientamento degli educatori espropriati del sostegno politico oltre che scientifico, dinanzi al tedio ed alla stanchezza di pratiche di routine separate da tutto quanto accade sia dentro che fuori della scuola e del mondo della formazione”¹¹.

Ma la sua poliedricità emerge in più testimonianze che ne evidenziano la passione attiva dedicata al teatro ed all’esperienza drammaturgica come grande metafora pedagogica eletta a luogo esemplare della comprensione delle storie e dei romanzi di formazione, di ogni situazione educativa concepita nel suo dramma e nella sua sceneggiatura concreta di cui stava scrivendo. I laboratori con gli studenti da lui realizzati si trasformavano in un palcoscenico capace di insegnare tutto quanto serva al pedagogo, dove imparare a rappresentare ed a rappresentarsi e a presentarsi, una palestra in cui mettersi alla prova con la meticolosità del “lavoro dell’attore su di sé”.¹² L’edificio concettuale che costruiva con la sua “giovane scuola” trovava la propria declinazione in quanto dispositivo per conoscere e cambiare, assetto procedurale per apprendere a interrogare ed a interrogarsi.

Le riletture di Antonin Artaud,¹³ del già citato Jerzy Grotowsky, di Albert Camus¹⁴ confermano l’accresciuta preoccupazione poetica ed autopoietica, in

¹⁰ Op.cit. nota 3

¹¹ *Ibidem*

¹² Oggi è alla sua opera che l’odierno Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione della Bicocca guarda distinguendosi sia nelle sue pratiche che nelle sue riflessioni teoriche proprio per l’intreccio proposto tra educazione e teatro (Antonacci 2015, p. 9). Ricordo inoltre che nel 1998 dallo stesso Riccardo Massa è stato attivato ed inserito nella didattica della Facoltà di Scienze della Formazione un vero e proprio laboratorio teatrale (*Ibidem*, p. 13).

¹³ Antonin Artaud (Marsiglia, 1896 – Ivry-sur-Seine, 1948), drammaturgo, attore di teatro e cinema, saggista e regista teatrale, aderente al surrealismo, se ne allontanò per frequentare la scuola di Ch. Dullin, esordendo come attore all’Atelier. Nel 1926 impostò un’attività teatrale autonoma con la fondazione del teatro *Alfred Jarry*, fu un agitatore culturale in perenne alterità rispetto alla stessa avanguardia storica.

quanto mestiere e disciplina del movimento, del corpo, dell'eloquio in una tensione creativa, che caratterizza anche il senso dell'agire educativo e formativo nella dimensione della comunità.

In particolare la *comunità educante* rimanda ad una dimensione valoriale fondata sul dialogo attivo fra tutte le sue componenti in ascolto. In questa direzione, Massa introduce il concetto di *creatività pedagogica*, capace di produrre non solo forme di esperienza ma anche nuove forme di relazione.¹⁵

La strategia progettuale di Riccardo Massa si configurò così sistemica e ricca di connessioni e rimandi nelle sincretismi teoretiche e nei suoi successivi sviluppi, da riuscire a dimostrare che la pedagogia stava ritrovandosi nel riproporsi ... *con originalità nomotetiche necessarie al fare scienza nel rispetto non altruistico, ma ermeneutico delle assolute singolarità idiografiche*.¹⁶

La preoccupazione per il presidio dei temi, per la loro interazione, per l'esecuzione di incontri tra saperi che giudicava mancanti erano tratti dominanti del suo lavoro solitamente riconducibili più ad un creativo che ad un filosofo:

Esiste una specifica attitudine alla creatività pedagogica, quella intesa come la capacità di progettare non tanto e non solo delle sequenze di contenuti o di attività determinate, ma l'insieme delle condizioni che consentono di padroneggiare un dispositivo strategico complesso, volto ad istituire il campo della esperienza educativa.¹⁷

¹⁴ Albert Camus (Dréan, 1913 – Villeblevin, 1960), scrittore, filosofo, saggista, drammaturgo, giornalista ed attivista politico, premio Nobel per la letteratura nel 1957, autore de *Lo straniero*, *La peste* e *La caduta*.

¹⁵ Colella S. (2019), *Ignoranza a scuola: un paradosso*. In Colella S., Generali D., Minazzi F. (2019) (a cura di), *La scuola dell'ignoranza*, Mimesi, Milano.

¹⁶ Cappa F. (1999), "Una nuova creatività pedagogica. Intervista a Riccardo Massa", in *Pedagogika*, dicembre, n.12, 2000, p.10.

¹⁷ *Ibidem*.

Ma Riccardo Massa¹⁸ voleva dimostrarci che l'uno aveva bisogno dell'altro: l'educatore, chiamato ad inventare *pathos*, a progettare con originalità, a elaborare sollecitazioni inusuali, non eccentriche e fini a se stesse, può essere un pensatore, quindi un professionista sempre riflessivo.

... è questo poter trasporre in discorso critico una propria esperienza professionale che interessa; un discorso che non sia solo uno schematismo tecnico o narrazione poetica, ma esperienza di secondo livello. E' questo, secondo me, che fa la differenza e che segna l'eccellenza.

L'impresa di coniugare la vocazione empirica con quella filosofica permise di declinare con equilibrio questa via di mezzo della conoscenza:

La clinica della formazione riconduce sul terreno della ricerca empirica e della analisi linguistica l'attitudine ermeneutica della cultura contemporanea (...); come un setting di lavoro volto a esplicitare le caratteristiche proprie di qualunque setting pedagogico. Non è contrapposta, né giustapposta alla programmazione e all'azione didattica ... aspira a indurre una comprensione modificatrice dei propri stili di insegnamento e dei propri modelli di riferimento.¹⁹

Nel percorso che mi accingo ad esporre, la riflessione di questo filosofo-pedagogo sull'educazione, in particolare quella sulla lingua, mi ha guidato ogni qualvolta ho cercato di esplorare e percorrere nuovi sentieri di promozione e diffusione culturale nella produzione di «forme di esperienza».

L'educatore dovrebbe essere, secondo me, davvero come l'architetto, l'artista, il teatrante dell'educazione. Nel senso di una 'poietica' piuttosto che di una poetica dell'educazione, del produrre un'opera piuttosto che del narrare un vissuto, dell'istituire un mondo piuttosto che del navigarlo. Non un mondo

¹⁸ Massa R. (1992), (a cura di), *La clinica della formazione*, Milano, Franco Angeli Editore.

¹⁹ Cappa F. (1999), op. cit., p.12.

totale o assoluto, ma una pluralità di mondi possibili in trasformazione continua. Se si parla tanto giustamente di formatività, se l'analogia estetica ha senso, e io credo che lo abbia, allora il problema non è tanto la forma del formando, o quella che dà a se stesso l'educatore. Il problema è attraverso quale produzione di forme, verrebbe da dire quali oggettivazioni spirituali e culturali, quali configurazioni espressive e materiali il pedagogo, l'educatore, il formatore e l'insegnante perseguano i propri intenti professionali.²⁰

In questo mio lavoro intendo ricostruire l'architettura complessiva degli interventi e delle azioni progettate e da me attuate, nello sforzo di trovare un equilibrio tra la trattazione empirica e quella filosofica. Mediante la descrizione critica delle esperienze che illustrerò nel presente lavoro cercherò di individuare ed approfondire gli elementi concettuali che hanno guidato il mio percorso professionale realizzando negli anni, in vari contesti, differenti iniziative e molti progetti sia organizzativi che di attuazione.

1.2 Interventi generativi

Le esperienze che propongo in questa tesi, anche se necessariamente in modo sintetico, sono parte di un vasto progetto di intervento promosso in anni di attività soprattutto presso le rappresentanze diplomatiche italiane in Argentina ed in Uruguay, paesi nei quali chi scrive ritiene di aver realizzato un lavoro efficace ed innovativo ispirato al principio della generatività. Questo principio, mutuato dalla biologia nel campo della diffusione culturale, in quanto processo aperto, propone di dialogare in modo continuo con il contesto e le circostanze che si vengono a creare, tendendo ad assumere la caratteristica di una forma di vita dinamica, che si sviluppa e consolida nel tempo generando per sua caratteristica un principio attivo, un flusso che scorre e si contamina con la realtà che incontra.

Credo che questa scelta sia una novità rispetto agli interventi tradizionali attuati dalle istituzioni italiane afferenti al Ministero degli Esteri, che, sebbene

²⁰ *Ibidem.*

possano avere una riconosciuta qualità, tendono a presentare quadri fissi di vita italiana e quindi necessariamente frammentari, *tableu vivant* che non giungono ad animare un processo in grado di tracciare un percorso nel tempo fino ad appartenere alla realtà che lo ospita e con essa convivere ed a sua volta evolvere.

In particolare questo concetto verrà sviluppato e chiarito nelle pagine che ho dedicato al progetto *Nuevo Teatro Italiano I* (cfr. cap. V) realizzato a Buenos Aires come proposta di alcuni autori teatrali contemporanei del panorama drammaturgico italiano il cui esito è stato molto positivo al momento della presentazione ed ha avuto quella continuità nel tempo in virtù proprio di quel principio di generatività su esposto. Alcuni testi vengo messi in scena ancora oggi sia in Argentina che in Uruguay e Brasile.

In conclusione di questo paragrafo desidero segnalare che molte altre iniziative sono state realizzate nell'intera regione del *Rio de la Plata* dal 2010 al 2015, generando incontri, condivisioni ed alleanze fertili che hanno consentito la produzione di materiali, momenti di formazione in presenza ed a distanza, come per esempio con la Università Sapienza di Roma e con la casa editrice Valore Italiano, sempre di Roma.²¹ Di seguito alcune di queste iniziative verranno specificamente analizzate: percorsi formativi alla ricerca e costruzione di reti educative sul tema scuola-lavoro²², studio ed applicazione di nuovi curricula,²³ presentazione di libri, messa in scena di testi teatrali²⁴, produzione di lezioni-concerto. L'esito più che

²¹ Colella S. (2013), (a cura di), *Italiano per l'Italia nel mondo. Atti del Convegno "Programmare la "crescita" in una rete internazionale per la Scuola e il Lavoro"*, Roma-Montevideo, Valore Italiano Editore.

²² Si fa riferimento alle "Giornate di interscambio Uruguay-Italia", realizzate a Montevideo presso l'Università ORT dal 29 al 31 ottobre 2014. L'evento, dal titolo *Un disegno d'eccellenza: il modello italiano*, proponeva lo sviluppo di un progetto sperimentale finalizzato alla realizzazione di un rapporto strutturale, pienamente inteso nella continuità educativa e formativa, tra contesti educativi e mondo del lavoro con la partecipazione di imprese artigiane dei due paesi e altri organismi ufficiali quali ad esempio il Ministero dell'industria uruguayano.

²³ Colella S., Méndez Cortazzo A.M. (2012), *Curriculum integrado. Uruguay y Italia, caminos pedagógicos hacia una comunidad educativa compartida*, Roma-Montevideo, ed. Valore Italiano.

²⁴ Danzi G., Colella S. (2000) (a cura di), *Nuevo teatro italiano I*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor 2000. Si tratta di un progetto che prevedeva la pubblicazione della antologia in nota con testi di autori contemporanei italiani tradotti in spagnolo e la presentazione di spettacoli e letture sceniche degli

favorevole di queste attività ha dimostrato che quando esistono progetti di lavoro basati su una programmazione chiara e realistica, l'unico impedimento possibile è da attribuire ad un'errata valutazione strategica di tipo istituzionale, laddove questa valutazione risulti priva di una corretta analisi di tipo geoculturale.

1.3 Lingua e cultura italiana in una prospettiva geoculturale

Uno degli obiettivi di questo lavoro è quello di verificare se le attività di formazione scolastiche ed extrascolastiche anche legate al mondo del lavoro, le iniziative artistiche generalmente intese, quelle editoriali ed anche quelle legate al mondo della comunicazione possano supportare e rendere più efficaci – in un quadro geopolitico – gli interventi internazionali del nostro paese in materia di valorizzazione e diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo.

Tutti coloro che operano in questo campo sono piuttosto consapevoli dell'esistenza di dinamiche storicamente consolidate che non riescono a superare il limite di un agire intellettuale fermo da tempo immemore all'analisi di sconfinata problematiche del *cosa*, declinando ad altri – per giunta mai ben identificati nel ruolo e nella funzione – la pianificazione di una complessa e ben più impegnativa strategia da attuare per la definizione di un *come*.

Nello specifico della lingua e della cultura italiana vi è un caposaldo storico e retorico che, seppur negli evidenti limiti della disponibilità di risorse finanziarie, da sempre vede la letteratura italiana beneficiare di una sorta di diritto di prelazione – al confronto con altre espressioni artistiche – rispetto alla totalità delle iniziative messe in campo nell'ambito della promozione linguistica e culturale.

Nonostante questo nel contesto internazionale, anche nei confronti della cultura italiana *trascritta* per il tramite di un libro, si conferma una sconcertante disattenzione sistemica da parte delle nostre istituzioni e l'origine di questa situazione ormai strutturale non va ricercata solo nella progressiva riduzione delle risorse finanziarie. Un tempo l'interesse internazionale per la nostra produzione editoriale era più evidente perchè molti comprendevano e sapevano ancora leggere testi scritti in lingua italiana. La questione di fondo quindi, nell'apparente ovvietà

stessi testi. Il risultato fu eccellente tanto che registi argentini per vari anni successivi ripresero quei testi e realizzarono varie versioni in scena.

dell'affermazione, è la seguente: per leggere l'italiano bisogna conoscerlo e quindi, di conseguenza, continuare ad insegnarlo. Qui le tematiche di derivazione economica sono poco attinenti, possiamo invece parlare di una forma evidente ed istituzionale di "analfabetismo di ritorno", istituzionalmente inteso però come un analfabetismo di matrice geoculturale.

1.4 Strumenti della promozione: persone e istituzioni tra il dire e il fare

Sul tema dei corsi per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana per studenti stranieri, se prendiamo come esempio di riferimento gli studenti che dall'estero vengono in Italia per perfezionare i propri studi universitari, constatiamo una prima difficoltà tutt'altro che trascurabile sul tema dell'accessibilità funzionale all'apprendimento della lingua italiana. Rispetto alle potenzialità delle nostre università gli studenti che vengono in Italia dall'estero per compiere o perfezionare i propri studi universitari sono pochi. Questo può dipendere da molte ragioni, ma probabilmente una è la complessità: i corsi universitari in Italia sono in genere più ostici di quelli impartiti negli istituti universitari stranieri e gli studenti che arrivano sono abituati a richieste di apprendimento ed a contenuti mediamente meno articolati e forse più accessibili.²⁵ La conseguenza pratica di tutto questo è una barriera tecnica, ancor prima che culturale, che frena la conoscenza sulle grandi potenzialità dei programmi di scambio con l'estero, che possono diventare per i giovani stranieri un'occasione per venire in Italia, conoscere la nostra cultura e imparare la lingua.

È necessario quindi esplorare strade alternative per far sì per esempio che l'italiano possa trovare più spazio nelle scuole straniere come lingua curricolare. Ce lo ricorda con tutta la sua cruda realtà il monopolio della lingua inglese che di fatto è "lingua seconda" in quasi tutto il pianeta.

Non è questo il conteso per analizzare le origini di un dominio che non è certo fondato su libere e consapevoli scelte di natura culturale. Sicuramente, però, questa situazione non favorisce la conoscenza e l'apprendimento di altre lingue ed in particolare l'italiano che presenta inoltre delle difficoltà oggettive legate ad una

²⁵ Zenoni V. (2011), *Il ruolo della formazione della lingua e della cultura italiana. Intervista al professor Roberto Greci, Preside della facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Parma*, Italiano LinguaDue, n. 1. Unimi (Università di Milano), Milano.

cultura di tipo umanistico, letterario ed artistico.²⁶ Se poi a queste difficoltà aggiungiamo che tutta la comunicazione per la fruizione dei servizi e beni tecnologici e finanziari, oltre che la comunicazione diplomatica, è ormai da decenni codificata solo in lingua inglese, perché sorprendersi della marginalizzazione culturale in atto verso le altre lingue? La questione centrale, specifichiamo, non va considerata nel quadro di volontà esprimibili in azioni di tipo sostitutivo, ovvero voler fare una battaglia dichiarata sulla presenza dell'inglese in quanto tale, ma sull'uso o meglio sull'abuso che ne consegue quando una lingua, che sia l'inglese o lo spagnolo poco importa, diventa "buona per tutto".

*Se dunque tutte le genti, che ne' secoli oltrepassati fiorite sono, e tutte quelle che ora fioriscono e son per fiorire, hanno sempre cercato e cercano lo splendore o l'uso della loro lingua, per utile e per decoro della loro patria, e perché non dobbiamo noi altri Italiani, quasi che odio al nostro nativo suolo portassimo, fare ogni sforzo d'illustrare la nostra, e procurare, anzi che no, che ai popoli comune si faccia?*²⁷

È evidente che l'attuale onnipresenza della lingua inglese è caratterizzata dalla "dominante" economica e finanziaria, ma quest'ultima è comunque il frutto di un'azione che si è nei decenni geoculturalmente determinata. In questo senso il ruolo delle politiche attive dei singoli paesi diventa determinante. In proposito, l'agire culturale di un contesto rappresenta l'elemento primo ed essenziale per capire come e in che modo proporsi per avviare un processo comune di costruzione e condivisione di nuove conoscenze.

Se parliamo di politiche attive non possiamo non chiamare in causa il nostro Ministero degli Affari Esteri, gli Istituti Italiani di Cultura e le Scuole italiane all'estero. La loro funzione, che è essenziale nel ruolo istituzionale, deve essere rivista in una prospettiva di rinnovate dinamiche di orientamento e coordinamento delle iniziative locali al tempo di un mondo tecnologicamente e culturalmente

²⁶ Per quanto riguarda la cultura scientifica il discorso necessita di una analisi piuttosto approfondita che lasciamo per una prossima occasione.

²⁷ Generali D. (2003), (a cura di), *Antonio Vallisneri. Che ogni italiano debba scrivere in lingua purgata italiana*, Firenze, Leo S. Olschki Editore, p.34.

globale. Le celebrazioni stanche di alcune feste canoniche o l'organizzazione sporadica di qualche cineforum rappresentano l'emblema di una precarietà programmatica priva di qualunque forza rigeneratrice. Tutto questo, tanto più se è servito nella cronica forma della straordinarietà, serve a poco e non è certo quello di cui avrebbero bisogno la lingua e la cultura italiana per riprendere forza e diffondersi con i mezzi di una contemporaneità che già solo per il tramite della videocomunicazione a distanza è oggi nella condizione di tenere in costante contatto *scuola e società*, dall'Italia al mondo e viceversa.

Vi è quindi in primo luogo la necessità di riformare la rete istituzionale italiana proprio dal punto di vista della prospettiva geoculturale. Ragionare geoculturalmente in un programma internazionale di promozione linguistica e culturale vuol dire avere ben chiara la complessità di una missione che deve tenere insieme, a partire dalla conoscenza pratica di una lingua, tutti gli aspetti strutturali e funzionali delle culture e delle economie dei paesi coinvolti. Si tratta in pratica di costruire modelli dinamici contestualizzando le diverse azioni di intervento. Con questo impianto concettuale si può capire come le rappresentazioni culturali che sono state proposte e concretamente realizzate nel corso della mia esperienza, possano rivelarsi determinanti certamente in campo scolastico e formativo, ma anche per favorire lo sviluppo di iniziative di successo in campo economico e commerciale, in un dialogo pluridisciplinare nel quadro più ampio della promozione italiana.

1.5 Dal dialogo personale al dialogo fra culture

Quando parliamo di diffusione della cultura italiana intendiamo uno spazio ed un tempo potenziale di incontro che crea un campo di esperienza e di apprendimento significativo, capace di veicolare conoscenze attraverso le relazioni. Per questo è importante mettere in atto azioni comunicative proprio perché capaci di creare momenti di relazione attraverso una reciprocità dinamica ed una sintonizzazione intenzionale²⁸ che cerchiamo nelle arti, o meglio nella ricerca di una storia comune

²⁸ Danzi G. (2017), "Lingua come veicolo-sonda nella creazione di campi di esperienza", in Colella S., Generale D., Minazzi F., (a cura di), *L'idioma di quel dolce di Calliope labbro. Difesa della lingua e della cultura italiana nell'epoca dell'anglofonia globale*, Sesto San Giovanni (Mi), Mimesis Edizioni.

attraverso l'arte. Più che definire una identità culturale, parliamo di accendere un percorso di dialogo fra analogie culturali.

Questo è ciò che il teatro, a mi avviso meglio di altre discipline, riesce a proporre e sintetizzare; quindi proprio a questa disciplina ho deciso di dare uno spazio adeguato, perché rappresenta nella sua essenza la necessità dell'incontro.²⁹ Anche in ambito psicologico/terapeutico si considera il teatro come facilitatore del gioco relazionale fra persone³⁰, per le sue proprie caratteristiche di gioco e piacere nell'incontro con l'altro, il dispositivo teatrale permette la creazione di percorsi di approfondimento stimolanti e motivanti che in altri contesti, sia pure formativi ed anche più strutturati, difficilmente riescono ad emergere.³¹ Il fatto è che il gioco teatrale, l'illusione teatrale sono un invito a guardare il mondo con altri occhi. Il teatro è il gioco della comparazione fra le differenze dei mondi, un gioco che, grazie all'illusione ed all'emozione, ci spinge a guardare con altri occhi, ci addestra alla critica ed all'autonomia.

Scrive Brecht: ... le arti teatrali si trovano poste di fronte al compito di perfezionare una nuova maniera di trasmettere l'opera d'arte allo spettatore. Devono anzitutto rinunciare a "guidarlo", come in virtù di un monopolio che non ammette contraddizioni né critiche, e cercar di offrirgli rappresentazioni di umana convivenza sociale tali da render possibile, anzi, da organizzare, un suo atteggiamento critico, eventualmente contraddittorio, di fronte ai fatti rappresentati ed alla rappresentazione dei medesimi .³²

Quindi in questo lavoro viene riservato uno spazio particolare al teatro, ma senza dimenticare le arti plastiche, musicali e letterarie considerate dal punto di vista delle possibilità formative. Uno spazio di riflessione è dedicato all'arte artigiana in relazione alle potenzialità di scambio culturale quindi formativo, ma anche economico in particolare nella descrizione che verrà proposta di un progetto costruito

²⁹ Brook P. (1993), *La porta aperta*, Milano, Einaudi Edizioni, tr. it. 2005.

³⁰ Petrella F. (2011), *La mente come teatro*, Milano, Editore Ermes.

³¹ Danzi D., Danzi G. (2016), (a cura di), *Glottodidattica teatral*, Ciudad Real, Ñaque Editora.

³² Brecht B. (1975), "Punto di vista razionale ed emozionale", in *Scritti teatrali I*, Torino, Einaudi, p.129.

e realizzato in Uruguay con la collaborazione di università pubbliche e private, aziende artigianali italiane e la nostra istituzione diplomatica locale.

Il legame fra la lingua ed il lavoro svolto attraverso gli oggetti, le macchine e la produzione si lega al discorso della diffusione della lingua attraverso i prodotti costruiti dagli artigiani italiani. Il progetto a cui mi sto riferendo è stato sviluppato in Uruguay, presentato durante il convegno di Montevideo del 2013³³ e documentato nel testo *Italiano per l'Italia nel mondo*.³⁴

Anche come insegnante/preside incaricato in Argentina mi ero cimentato in un progetto biennale di collaborazione fra la scuola italiana del Centro Culturale Italiano (C.C.I.) di Olivos (Buenos Aires) e quella ebraica del Colegio Tarbut, sempre di Olivos. Il progetto si chiamava *Los objetos de la memoria* ed è descritto nella pubblicazione *Memoria ed Intercultura*³⁵, che raccoglie gli interventi del convegno di chiusura. In questo progetto come nel precedente si parlava di oggetti di uso quotidiano, quelli posseduti dalle famiglie in casa come segni tangibili dei racconti della vita di chi l'emigrazione l'aveva vissuta in prima persona: i nonni e la loro memoria.

³³ Montevideo, 8 ottobre 2013, “*L’italiano per l’Italia nel mondo: programmare la crescita in una rete internazionale per la scuola ed il lavoro – Evento 2013*”.

³⁴ Colella S. (2013), (a cura di), *Italiano per l’Italia nel mondo*, Montevideo, edizioni Valore Italiano-Lilamé.

³⁵ Colella S., Giadone M.E. (2000), (a cura di), *Memoria e Intercultura*, Buenos Aires, Ediciones Corregidor.

CAPITOLO II

CARLO CATTANEO LINGUISTA, UNA FILOSOFIA CULTURALE DI RIFERIMENTO

In questo lavoro mi prefiguro un ambizioso traguardo: costruire una nuova proposta di promozione culturale che arrivi ad essere almeno complementare, se non alternativa, a quella tradizionale che ha caratterizzato l'azione istituzionale degli ultimi decenni dal dopoguerra.

Lungo questo percorso mi sono trovato su un crinale impervio e complicato, per percorrerlo ho cercato di dotarmi di un confronto critico di riferimento con una filosofia culturale intesa come pensiero aperto e progressivo, sensibile alle voci ed ai richiami dell'esperienza, un pensiero contraddistinto da una capacità critica in grado di accogliere e studiare la "pluridimensionalità" delle situazioni in cui ho operato, all'interno delle quali ciascun sistema culturale ha costituito e proposto una sua propria univocità teorica.

L'inquadramento pedagogico delineato nel capitolo precedente metteva in relazione gli studi di Riccardo Massa con la filosofia dell'educazione e rimandava ad una pluralità di esperienze e di linguaggi che in questo capitolo cercherò di collegare agli insegnamenti dello studioso milanese Carlo Cattaneo. L'esito atteso è approdare ad una riflessione sulla filosofia della cultura che ha guidato il mio cammino professionale e di ricerca caratterizzato dalle azioni realizzate che propongo nei successivi capitoli.

Inizierò da una domanda: «Perché ricorrere alla visione di Carlo Cattaneo?» proprio da un autore ottocentesco che in Italia non è attualmente al centro del dibattito culturale, filosofico, politico, sociale o economico. Per rispondere credo sia doveroso tracciare in sintesi alcune coordinate del suo lavoro che ritengo feconde e soprattutto attuali, per approdare successivamente alle sue posizioni come linguista che fanno da cornice e riferimento sostanziale alla mia ricerca.

2.1 Carlo Cattaneo: dalla cultura economica alla filosofia della cultura

Carlo Cattaneo nacque a Milano nel 1801 e morì a Castagnola in Svizzera nel 1869. Annoverato tra i padri fondatori dell'Italia risorgimentale, fu sia pensatore che uomo d'azione. Dopo gli studi giuridici la sua personalità di studioso poliedrico si concretizzò in varie forme: filosofo, critico sociale e politico, economista, insegnante, geografo, etnologo, linguista e convinto diffusore di cultura, sempre con riflessioni e proposte di grande rilevanza. Il suo pensiero politico, laico e liberale, lo portò a progettare, per l'Italia, un Paese organizzato come federazione indipendente, che poteva crescere, e doveva farlo, attraverso un progresso scientifico, costante e convinto. Le sue idee erano connotate da una forte e ferma impronta positivista e da una piena fiducia nell'avanzamento della popolazione, sia sotto l'aspetto professionale e materiale sia sotto l'aspetto morale e culturale: a suo parere lo sviluppo culturale si coniugava all'elevazione collettiva per cui scienza, tecnica, istruzione e cultura erano gli ingredienti che consentivano ad un popolo di accrescere il proprio incivilimento e quindi di ottenere e mantenere la propria libertà e l'indipendenza. Le sue polemiche contro la tirannia politica si accompagnavano a quelle contro la povertà, la miseria e l'ignoranza che vedeva profondamente correlate. Fautore di un approccio interdisciplinare ante litteram era convinto che la cultura umanistica avesse bisogno di un forte innesto scientifico e tecnico, per cui si scagliava contro quelli che definiva esibizionisti, retori e salottieri capaci solo di "letteraria garrulità"³⁶.

Nel 1839 fondò *Il Politecnico*, periodico che coniugava le scienze della natura e dell'uomo sul terreno delle possibili applicazioni pratiche, una fucina di idee e di articoli, che accoglieva apporti di naturalisti, ingegneri, medici, filosofi e studiosi della politica, architetti, e, non ultime, le riflessioni del linguista Bernardino Biondelli.³⁷

³⁶ *Garrulità*: loquacità senza posa, per lo più pettegola o malevola.

³⁷ Biondelli B., (Verona 1804 - Milano 1886) linguista, glottologo, insegnò matematica, storia e geografia a Verona ed in altre città del Veneto, dal 1839 si stabilì a Milano, dove si occupò di studi

Da Cattaneo occorre partire se si parla di interazioni formative, linguaggio, cultura e sviluppo economico, temi oggetto di questa tesi: il suo non fu solo il discorso di un riformatore pragmatico, ma anche di un intellettuale nutrito di molte letture, impegnato sul piano concettuale.

A mio avviso tre motivi sono essenziali per cogliere la portata innovativa del suo discorso.

Il primo consiste nel considerare l'istruzione come parte essenziale di un sistema economico, che si traduce nella teorizzazione del pensiero inteso come principio di pubblica ricchezza. Nelle sue lezioni di filosofia civile egli affermava:

*... svegliate dunque l'intendimento d'un popolo; fomentate la germinazione delle sue idee; e avrete per mille modi ignoti e imprevedibili accresciuta la sua opulenza.*³⁸

Il secondo motivo essenziale del discorso dello studioso è quello del pensiero come frutto delle "menti associate" attraverso le quali l'uomo concepisce le sue idee e compie le sue scelte come individuo e come gruppo in un ben determinato contesto storico e sociale.³⁹

linguistici, diresse il "Gabinetto Numismatico Braidense" e si dedicò all'insegnamento di archeologia presso l'Accademia scientifico-letteraria (1859-1884). Collaborò con vari saggi di argomento linguistico al "Politecnico" di Cattaneo. In essi si occupò di informare il pubblico italiano della rivoluzione che nei problemi linguistici ed etnografici aveva portato la grammatica comparata, da poco sorta allora in Germania, a studiare direttamente e con miglior preparazione i dialetti italiani. Scrisse anche: *Atlante linguistico d'Europa* (vol. 1, solo pubblicato: Sullo svolgimento delle lingue indoeuropee, Milano 1841); *Saggio sui dialetti gallo-italici* (Milano 1853-56). Si occupò infine di azteco, pubblicando con commento e traduzione un *Evangelarium, epistolarium et lectionarium Aztecum* (Milano 1858) ed un *Glossarium aztecumlatinum*, ecc. (Milano 1869). La sua opera di divulgatore rappresenta bene quel periodo di transizione che si ebbe in Italia fra la linguistica empirica e quella scientifica. Note tratte da "Enciclopedia Italiana", www.treccani.it.

³⁸ Cattaneo C. «Frammenti di filosofia civile. Del pensiero come principio di pubblica ricchezza», in *Il Crepuscolo*, a. X, n. 7, 15 aprile 1859, p. 145.

³⁹ Cattaneo è convinto che nella società l'uomo sviluppa la sua umanità, appaga i suoi bisogni, elabora le sue idee e, come «dai mutui impulsi delle *menti associate*» nasce il pensiero, il «ragionamento scientifico e creativo» e le diverse forme in cui si esprime la natura umana, così dalla trama delle relazioni umane scaturisce pure l'agire economico individuale e collettivo.

Riferendosi al suo maestro il filosofo Gian Domenico Romagnosi⁴⁰ teorico dell'incivilimento e assertore, sulla scia di Giambattista Vico,⁴¹ di un'antropologia come studio positivo della "vita sociale", Cattaneo pose alla base di ogni sua riflessione, sin dai primi scritti, il principio che la conoscenza della realtà umana debba fondarsi sull'analisi delle strutture collettive, giuridiche, istituzionali, culturali entro cui gli uomini vivono e agiscono. Anche l'economia pertanto, come le altre scienze umane, deve fondarsi, per un verso, su studi positivi e speciali, su dati certi ed analisi approfondite, e per l'altro considerare la vita economica finalizzata a creare condizioni di una maggiore prosperità, nel quadro delle condizioni storiche di un popolo ed in rapporto alle tradizioni ed alle abitudini, all'organizzazione civile, ai gradi di conoscenza delle popolazioni considerate.

Il terzo caposaldo del pensiero di Cattaneo interviene direttamente nella struttura di pensiero che sostiene questa ipotesi: l'educazione, sia essa popolare,

⁴⁰ Romagnosi G. D., giurista e filosofo (Salsomaggiore 1761 - Milano 1835), di formazione illuministica, fu un fautore dell'unità italiana, idea che gli costò varie traversie (tra cui, a partire dal 1821, il divieto di insegnare). Come giurista è considerato uno dei fondatori del diritto penale moderno (*Genesis del diritto penale*, 1791). Come filosofo fu un convinto assertore della 'filosofia civile', ossia di una riflessione che studia l'uomo nella sua concreta evoluzione storico-sociale, unendo la dimensione morale a quella giuridico-politica ed economica. A tale impostazione si rifece il suo allievo C. Cattaneo. "Enciclopedia Italiana", www.treccani.it.

⁴¹ Vico G.B., filosofo (Napoli 1668-1744). Contribuì, sia pure indirettamente, alla formazione della teoria kantiana della conoscenza opponendosi a quella di Descartes, e soprattutto con la sua filosofia della storia anticipò concezioni successivamente sviluppate dalla cultura preromantica, romantica e idealistica tedesca ed in particolare da J. G. Herder e da G. W. F. Hegel. Vico, dopo aver studiato giurisprudenza, filologia e filosofia, esercitò per breve tempo la professione di avvocato, fu precettore e insegnante privato presso diverse famiglie napoletane, e nel 1699 venne infine nominato professore di retorica all'Università di Napoli. Le sue opere principali sono: *De nostri temporis studiorum ratione* (1709), *De antiquissima Italorum sapientia* (1710), *De universi juris uno principio et fine uno* (1720), *De mente heroica* (1732). Ma il suo capolavoro è *La Scienza nuova* (1725). Noto per il suo concetto di verità come risultato del fare (*verum ipsum factum*), il suo intento è di mettere in relazione il mondo ideale e quello reale, allineando filosofia (che si occupa della verità) e filologia (che si occupa della certezza, come metodo storico e documentale), alla ricerca della genesi ideale del mondo civile. Il punto di partenza della filosofia di Vico è la questione della verità, che per Cartesio era stata ritenuta accessibile alla conoscenza umana, nell'ambito di quelle idee chiare e distinte che risultano evidenti alla ragione. Vico si oppone fermamente a questa concezione razionalistica, che a suo avviso inaridisce la creatività che è la facoltà più propria dell'uomo. Non la verità, ma solo il verosimile, ritiene Vico, è accessibile alla conoscenza umana. Secondo una sua celebre affermazione, *Verum et factum reciprocantur seu convertuntur*, cioè "il vero e il fatto si convertono l'uno nell'altro e coincidono". È questo il principio della filosofia vichiana che stabilisce il nesso fra verità e produzione, secondo il quale l'unica verità che può essere conosciuta consiste nei risultati dell'azione creatrice, della produzione. Per questo solo Dio conosce il mondo in quanto lo crea continuamente, mentre all'uomo è riservato il posto di Demiurgo della storia e artefice del proprio destino, e la storia e la sua vita sono gli unici oggetti della sua conoscenza in quanto da lui prodotti. Nota tratta da www.filosofico.net.

tecnica o specificamente umanistica, è positivamente capace di consentire la comunicazione fra ambienti culturali diversi. Infatti sul ruolo dell'istruzione e della cultura nell'evoluzione sociale ed economica il pensiero di Cattaneo offre molti elementi probanti sia sul piano del rinnovamento delle istituzioni formative, sia su quello degli effetti raggiunti con l'attività delle forze interessate al cambiamento.

A questo proposito Cattaneo fu coinvolto in varie occasioni in progetti ufficiali di ideazione e fondazione di sistemi scolastici pubblici.

Se la posizione del linguista Graziadio Isaia Ascoli⁴² con il *Proemio* nel primo numero del "Archivoltto glottologico italiano" è potuta apparire *vox clamantis in deserto*, la riforma che Cattaneo ideò insieme con i suoi soci dell'Istituto Lombardo venne invece applicata con successo in Ticino e fu condivisa con i promotori del Politecnico di Zurigo. La rilettura di tale riforma suggerisce che una parte non trascurabile della classe dirigente italiana e svizzera condividesse un'idea di sviluppo culturale nel quale la maturazione linguistica potesse avvenire all'interno di un percorso educativo in grado di bilanciare le discipline umanistiche e la scienza della natura, come avveniva nelle nazioni confinanti.

Nel 1852 infatti gli amici svizzeri, che lo avevano accolto fuggitivo da Milano⁴³, gli chiesero un progetto di riforma dell'istruzione superiore. Nell'estate,

⁴² Ascoli G. I., (Gorizia 1829 - Milano 1907) è fra i linguisti italiani più rappresentativi. Dapprima indoeuropeista, si volse progressivamente agli studi di dialettologia italiana ed in genere romanza, fondando nel 1873 una rivista dedicata ad essi, l'*Archivio glottologico italiano*. Insegnò per quarant'anni (1861-1901) a Milano, all'Accademia scientifico-letteraria, nel 1873 curò l'uscita del primo volume dell'*Archivio glottologico italiano*, la rivista gloriosa che diresse fino al vol. XV (1899-1901). Lo scopo era di pubblicare lavori scientifici sui dialetti italiani ed anche studi sulle lingue dell'Italia antica senza esclusione di lingue estranee, come le celtiche, che potessero giovare "alla loro immediata illustrazione". Nel *Proemio* dell'*Archivio*, l'Ascoli inseriva con autorità la sua opinione nella questione della lingua come era stata prospettata da Alessandro Manzoni e, pur riconoscendo che il tipo fonetico, morfologico e sintattico della lingua letteraria italiana era il fiorentino, soprattutto per "la virtù sovrana di Dante Alighieri", sosteneva che l'Italia non aveva tanto bisogno di una indiscriminata accettazione del fiorentino parlato quanto di "energia operosa" a cui riconosceva il diritto di legittima autorità. In Italia l'Ascoli lamentava la "scarsa densità della cultura" e la "eccessiva preoccupazione della forma", notando che l'incremento della cultura italiana veniva dal nord dove vigeva il bilinguismo lingua/dialetto. Con felici considerazioni sulle particolari condizioni della Francia, in cui la centralizzazione a Parigi e la monarchia costituirono gli elementi fondamentali di diffusione per la lingua letteraria, e della Germania, in cui Lutero, con la versione della Bibbia, "ruppe l'unità della fede e creò l'unità della nazione", Isaia Ascoli poneva i problemi linguistici su un piano di interdipendenza coi principali avvenimenti storici della nazione. Nota tratta da "Enciclopedia Italiana", www.treccani.it.

⁴³ Fuggitivo dopo il ritorno dell'esercito austriaco a Milano, infatti Cattaneo aveva ricoperto l'incarico di Capo del Consiglio di Guerra durante la rivolta delle "Cinque giornate".

istituito il liceo di Lugano nato da quel progetto, accettò la cattedra di filosofia, preferita alla carica di direttore. All'interno del programma delle lezioni l'autore articolò in sei tappe le leggi linguistiche degli idiomi primordiali di pertinenza semantica.⁴⁴

Il periodo primordiale in cui i popoli raccolgono tutte le radici delle loro lingue future venne chiamato *era delle radici*.

Nelle leggi linguistiche Cattaneo⁴⁵ riprende alcuni argomenti che gli stavano particolarmente a cuore, uno di questi è: *le più belle lingue madri, nel propagarsi da popolo a popolo hanno perduto un gran numero delle loro inflessioni, si sono modificate*. Mentre il popolo la sviluppa di continuo, la lingua s'impoverisce nell'atto di propagarsi perché mantiene solo la parte più facile e la più necessaria. Per esempio, per il verbo "avere" rispetto a cinque forme latine, l'inglese prevede un'unica declinazione (*have*) che si distingue solo col pronome.⁴⁶ Questo è uno dei punti fermi del pensiero linguistico di Cattaneo, se ne ha una conferma nella recensione a Biondelli, a proposito della famiglia indoeuropea.⁴⁷

Un altro concetto importante del suo pensiero sull'evoluzione delle lingue è il seguente: *è più facile mutare il vocabolario di un popolo e dargli una nuova lingua*

⁴⁴ Bobbio N., (1971), *Una filosofia militante. Studi su Carlo Cattaneo*, Torino, Einaudi.

⁴⁵ Le sei leggi cui Cattaneo faceva riferimento sono le seguenti: la prima afferma che *nelle lingue primitive prevalgono i vocaboli concreti e materiali*, questa affermazione nasceva dall'osservazione dell'aumento delle voci astratte nelle lingue più recenti o negli stadi tardi di una lingua; la seconda: *nelle lingue primitive avevano senso concreto e materiale anche quei vocaboli che nelle lingue successive ebbero senso astratto*; la terza legge: *le lingue veramente primitive hanno potuto consistere in poche centinaia di radici monosillabiche*, le radici indoeuropee sarebbero quasi sempre monosillabe e giungerebbero al bisillabismo di solito per sdoppiamento o per derivazione. La quarta legge di linguistica completa la ricostruzione ipotetica della lingue primitive: *le sillabe radicali furono a principio imitative dei suoni*. Vicino a quanto affermava Grimm nello stesso periodo, Cattaneo scrive che delle poche centinaia di *sillabe radicali* molte imitano *suoni naturali*. Nella quinta legge afferma che il lessico astratto si forma quando allo stadio in cui gli uomini giungono ad un numero sufficiente di radici si supera il bisogno di contraffare con la voce le cose. La sesta legge: *dalle radici di suono imitativo derivano altre voci non imitative* per cui le lingue diventano meno poetiche, e non si possono più introdurre nuove radici se non tramite prestiti.

⁴⁶ Timpanaro S. (1969), *Carlo Cattaneo e Graziadio Ascoli*, in *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, Pisa, Nistri Lischi; nuova ed., testo critico con aggiunta di saggi e annotazioni autografe, a cura di C. Pestelli, Firenze, Le Lettere, 2011, pp. 328-427.

⁴⁷ Geymonat F. (2014), *La recensione di Cattaneo all'Atlante linguistico d'Europa di Bernardino Biondelli: varianti evolutive*, in Cugno F. et al. (a cura di), *Studi linguistici in onore di Lorenzo Massobrio*, Torino, Istituto dell'Atlante linguistico italiano, pp. 527-547.

che non mutare il suo accento e la sua pronuncia. Questa sopravvive nei dialetti anche dopo che le lingue sono mutate, tanto che le pronunce ed i dialetti segnano in Italia precisamente i confini territoriali. Se l'italiano è meno articolato del latino che pur si parlava nel medesimo paese, bisogna dire che questa differenza non è opera del clima, ma del tempo.

Carlo Cattaneo in definitiva appartiene a tante culture e benché si tenda a identificarlo con quella economica, appare chiaro che anche la più netta ed innovativa delle sue idee teoriche in materia di economia, cioè il ruolo centrale della intelligenza creativa nel processo economico, è espressa piuttosto in termini filosofici che di analisi economica. Nel lavoro di questa tesi mi rivolgo quindi al profilo del suo pensiero legato alla filosofia della cultura ed in particolare alla sua produzione intellettuale che ha goduto di minore fortuna nella storiografia disciplinare: il profilo del linguista⁴⁸.

Il suo pensiero linguistico si articola con coerenza nel giornalismo, nei progetti di riforma scolastica, nella cronaca dei “fatti del 1848”, nelle lezioni liceali e le sue parole fanno percepire il risultato di tendenze più antiche, quando identifica dinamiche di lungo periodo nelle moderne società tecnicizzate e negli attuali rapporti tra i popoli.

Il primo scritto di linguistica di Cattaneo è *Nesso della nazione e della lingua Valacca coll'italiana*, pubblicato nel 1837⁴⁹, si tratta di uno studio sul passaggio dalla società tardo romana a quella feudale e poi comunale, in cui considera la lingua una espressione della nazionalità ed una testimonianza delle vicende storiche dei popoli. La funzione sociale e politica della lingua viene presentata con lo scopo di studiare le interconnessioni delle catene sociali che tengono uniti i soggetti intesi come comunità. Le parole possono essere comprese pienamente solo se situate in un contesto sociale più ampio di quello del loro svolgersi immediato. Il nucleo, dal quale dipende in buona parte l'identità di un popolo e la sua coscienza storica, è

⁴⁸ Per l'approfondimento della produzione di Carlo Cattaneo relativa alla linguistica faccio riferimento all'esemplare saggio di Fabio Minazzi, “La lingua come storia e cultura nella riflessione di Carlo Cattaneo” in *L'Idioma di quel dolce di Calliope labbro* a cura di S. Colella, D. Generali, F. Minazzi, Milano, ed. Mimesis, 2017, pp.123-148.

⁴⁹ Cattaneo C., *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*, a cura di A. Bertani, Firenze, Le Monnier, (1948), vol. I, pp. 209-37.

quindi costituito dalla lingua ed il suo esercizio lo rafforza e tiene insieme le memorie individuali e collettive.

2.2 La lingua come storia e cultura

Cattaneo considerava l'alfabeto, sulle orme di Galileo Galilei⁵⁰ che lo assimilava ad una straordinaria invenzione tecnica, il prodotto di popoli liberi che alle origini hanno

*cominciato dalla figura delle cose: un arco aveva indicato un arco e una nave una nave: poscia avevano indicato gli oggetti ch'erano simboli d'altre cose, come il leone per indicare la forza, e l'uomo per indicar la ragione; e lo sfinge con volto umano e corpo di leone per simboleggiare la ragione congiunta con la forza, la ragione del legislatore, del re. Appartengono a quest'ordine ideografico anche i segni dei numeri, quando, a cagion d'esempio, tre linee verticali indicano il numero tre; poiché ogni popolo, vedendo quel segno, pronuncia il vocabolo che nella sua lingua denota quel numero; ma il segno per sé non esprime il suono di quel vocabolo; è sempre segno dell'idea; non quello della voce; non è vociferato; non è fonetico. Phone in greco significa voce; è la radice del nome sinfonia.*⁵¹

In tal modo nei primi linguaggi si diffuse l'uso degli *omofoni* che indicavano, appunto, i diversi suoni d'una medesima lettera o d'una medesima sillaba. Ma per arrivare all'alfabeto occorreva invece saper abbandonare il «lusso degli omofoni» per concentrarsi sulla separazione del segno delle *cose* dal segno dei *suoni*.

Qui Cattaneo riconosce il ruolo storico strategico dell'antico Egitto rispetto alla storia complessiva del mondo occidentale: «l'Egitto fu la scola del mondo passato»⁵².

⁵⁰ Galilei G., *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo tolemaico e copernicano*, a cura di Libero Sosio, Torino, Einaudi, 1984, p. 130.

⁵¹ Cattaneo C., *L'antico Egitto e le origini italiane*, (p. 318), in C.Cattaneo, "Scritti letterari, artistici, linguistici e vari", raccolti da Agostino Bertani, Felice le Monnier, Firenze, 1968, 2 voll., vol. II, pp.297-335.

⁵² *Ibidem*, p.335.

In questa prospettiva i monumenti degli antichi egizi sono tutti *istoriati*, proprio perché i geroglifici costituiscono

*la prima fonte dei nostri alfabeti e or dopo un silenzio più che millenario, fanno udire da quei sepolcri una voce che rimescola nella nostra mente tutto l'ordine dei secoli e la sequela dei popoli. [...].*⁵³

Il ruolo svolto dalla scrittura nell'antico Egitto gli pare del tutto paragonabile agli *abecedari* con cui i bambini vengono educati alla conoscenza dell'alfabeto.

Del resto per Cattaneo se l'Egitto ha rappresentato «la scola del mondo passato», e «sarà anche il mercato e il convegno del mondo futuro»⁵⁴, va anche considerato come «il futuro è bensì la continuazione, ma non la ripetizione del passato; è lo sviluppo d'una spirale e questa è bensì determinata da un circolo, ma non ricade mai nel circolo; non torna mai d'onde si mosse»⁵⁵. Per Carlo Cattaneo la lingua si configura come un elemento vivo, articolato e variamente plasmato dalla sua stessa storia intessuta di continue e molteplici contaminazioni e variazioni: “*in tutta la lingua regna un piccol numero di radici, che colle composizioni si fecondano mutuamente*”⁵⁶. Per questa ragione scorge, nelle lingue del suo tempo, la presenza delle antiche vestigia delle primitive nazionalità e propone un quadro sintetico dell'Italia antica:

quella stessa soavità di suoni, che quella pia gente educatrice di popoli aveva portato fra i Greci, distingue ancora il dialetto veneto, mentre nelle vicine parti d'Italia quell'influenza fu meno possente. Il pelasgo rappresenta dunque ciò che v'è di primamente comune fra l'Italia e la Grecia, come le reazioni dei montanari Traci, Illiri, Dori, Euganei, Liguri, Umbri, Oschi, Gabelli, rappresenta ciò che v'è d'aborigeno e di diviso, e come diceva la poetica

⁵³ *Ibidem*, p.314.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 335.

⁵⁵ *Ibidem*, p.308.

⁵⁶ Cattaneo C., “Sul principio storico delle lingue europee”, in C. Cattaneo, *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*, cit., vol.I, p.148.

*tradizione, ciò che appartiene alla dura gente nata dalle roveri. L'etrusco pare d'origine trasmarina; poco in flessivo, anzi affissivo; [...] era forse lingua impopolare e arcana d'un sacerdozio straniero, che aveva intime affinità coll'idolatria fenicia ed egizia, e poco o nessuna col naturalismo pelasgico.*⁵⁷

Nel contesto così delineato, la lingua latina degli occidentali svolge un'azione storica *cementatrice* diffusa fino al mar Nero.

Carlo Cattaneo inserisce a sua volta questa riflessione sulla linguistica, sulla lingua e sull'italiano, in uno scenario storico-concettuale riferito alla «smisurata antichità»: la storia che ha variamente strutturato, nel corso dei secoli e dei millenni, l'attuale Europa.⁵⁸ Anche le considerazioni linguistiche si intrecciano con l'orizzonte costitutivo delle «istorie più antiche» e, quindi, anche con la stessa «istoria congetturale del genere umano». Grazie all'insegnamento del suo maestro Gian Domenico Romagnosi, segue programmaticamente la riflessione di Giambattista Vico secondo il quale, come si legge nel *De antiquissima italarum sapientia ex linguae latinae originibus eruenda* (1710), «verum esse ipsum factum; ac proinde in Deo esse primum verum, quia Deus primis factor».⁵⁹ Quindi se «il vero è il fatto», secondo Cattaneo è necessario conformarsi proprio alla serie indiziale dei fatti storici, *sempre con essi procedendo dal presente al passato, calcolando dal noto all'ignoto l'orbita del genere umano*⁶⁰. In questa prospettiva:

le istorie più antiche dell'Italia e della Grecia sono piante senza radice; sono innesti avventizi sopra stipite selvaggio. La più antica civiltà nostra colle sue lingue e arti e religioni non germogliò spontanea tra le selve degli aborigeni.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 176.

⁵⁸ Cfr. C. Cattaneo, *L'antico Egitto e le origini italiche* in C. Cattaneo, *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*, raccolti e ordinati da Agostino Bertani con pagine inedite, Felice Le Monnier, Firenze 1968, 2 voll., vol. II, pp. 297-335.

⁵⁹ Giambattista Vico, *Opere filosofiche*, introduzione di Nicola Badaloni, tesi, versioni e note a cura di Paolo Cristofolini, Sansoni Editore, Firenze 1971, p. 63. Nel *De antiquissima Italarum sapientia ex linguae latinae originibus eruenda* l'autore fa valere contro il *cogito ergo sum* il *verum ipsum factum*, pensando la verità in rapporto al fare e proponendo una concezione poetica del conoscere.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 308.

*Per dare una semplice ed evidente nozione de' suoi primordi, si può dire che Italia e Grecia furono all'Oriente ciò che poi furono all'Italia le Americhe; anzi piuttosto, ciò che sotto li occhi nostri fu all'Europa e all'America l'ultima Oceania. Perlocché, al pari dell'Oceania, l'Europa non può additare nel suo seno i monumenti d'un proprio e nativo incivilimento.*⁶¹

Seguendo la linea di pensiero dell'autore, l'incivilimento storico procede dunque, complessivamente, *da levante ad occidente*.

La sua prima sistematica riflessione linguistica trae origine ed occasione critica dalle riflessioni che produsse nello studio sull'*Atlante Linguistico d'Europa* di Bernardino Biondelli⁶², presentate nel 1842, proprio sulle pagine de *Il Politecnico*. L'autore lombardo negli scritti linguistici come si legge nel suo ampio saggio *Sul principio storico delle lingue europee*, sostiene che:

*la linguistica è surta naturalmente dalla contemporanea cognizione di molte centinaia di linguaggi vivi e morti, i cui materiali si vanno ogni giorno accumulando dai geografi e dagli antiquari, e richiedono d'essere sottoposti a scientifico ordinamento, come qualunque altro oggetto dell'umana intelligenza.*⁶³

In virtù di tali riflessioni Cattaneo delinea l'immagine dell'Europa linguistica

ricinta d'un grand'arco, la cui corda è il Mediterraneo, lungo il quale le primitive navigazioni propagarono il moto civile delle due stirpi semitica e indopersa. Alla prima si collegarono i Fenici, gli Egizi, e forse gli Etruschi; alla seconda i Pelasgi, i Frigi, i Veneti, i Latini e forse i Tuschi; poiché molti credono che nell'antica Etruria, come in tutta l'Italia, fossero due popoli civili assai diversi. E forse erano già iniziate in Europa e in Asia altre minori civiltà

⁶¹ *Ibidem*, p. 297.

⁶² Cfr. B. Biondelli, (1841), *Atlante linguistico d'Europa*, Milano, Pirola.

⁶³ Cattaneo C., *Sul principio storico delle lingue europee* in C. Cattaneo, *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*, cit., vol. I, pp. 145.

primordiali, le quali ne rimasero soprafatte e involte, come sparsi stagni congiunti da vasta inondazione. I Semiti non penetrarono molto addentro; furono pertinacemente respinti, e non lasciarono grandi vestigia di loro stirpe; gl'Indopersi al contrario, anche per la facilità del tragitto e la continuità dei paesi propagarono pel corso di quaranta secoli il lento lavoro della civiltà e il loro principio linguistico in flessivo e compositivo, nelle parti più interne dell'Europa, sotto forma primamente di mercati, di prigionieri, e di caste guerriere e sacerdotali, alle quali sembrano appartenere i Pelasgi della Grecia e dell'Italia, i Drudi delle Gallie, gli Esvarti della Germania, i Crivi della Lituania, e i Godi della Scandinavia, che si dicevano venuti con Odino della favolosa Asgarda, sui confini dell'impero persiano. Quest'opera di civiltà fu nei secoli continuata dalle colonie dei Romani, degli Anseatici, dei Moscoviti, con assiduo moto da mezzodi a ponente verso levante e settentrione. Ai nostri giorni rimane ormai solo ad assimilarsi l'estremo arco: poiché lungo l'Atlantico i Baschi serbano ancora il loro principio indigeno, e i Cambri e i Gaeli ancora in gran parte.⁶⁴

2.3 Il poliedro ideologico

Nel quadro storico-critico delineato dallo studioso un significativo incremento di incivilimento evolve dalla *contaminazione* tra le differenti lingue intese come veicoli di diverse tradizioni culturali, civili, economiche, scientifiche e tecnologiche. In questa prospettiva, autenticamente *politecnica*, per Cattaneo⁶⁵ il richiamo alla storia possiede un intrinseco valore euristico sempre *costitutivo*, come si legge nel suo saggio su *La "Scienza Nuova" di Vico*, apparso originariamente su *Il Politecnico* nel 1939:

noi non possiamo afferrare lo spirito umano, non possiamo scrutarne l'essenza, non possiamo conoscerlo se non in quanto si manifesta con li atti

⁶⁴ *Ibidem*, p. 187-188.

⁶⁵ Cattaneo C., *Applicazioni dei principi linguistici alle questioni letterarie*, pubblicato quale *Appendice* all'ampio saggio *Del nesso fra la lingua vallata e l'italiana* in *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*, cit., vol. I, pp. 238-272, la cit. si trova a p. 246.

*suoi e le sue elaborazioni. Se lo assumiamo quale la tradizione di molti secoli, ossia l'educazione, l'ha reso in noi, ci avventuriamo a mutilare le sue abitudini primitive, a confondere ciò ch'è essenziale in lui con ciò ch'è variabile e fortuito. È dunque mestiere studiarlo in quante più situazioni e più diverse si possa. Quando avremo contemplato il poliedro ideologico nel massimo numero delle innumerevoli sue facce, allora i tratti comuni ad esse tutte ci segneranno la sua natura fondamentale e costante: li altri indicheranno il variato campo della sua perfettibilità. Ora codesti tratti stanno sparsi nelle storie, nelle leggi, nei riti, nelle lingue, e da questo terreno tutto storico ed sperimentale deve sorgere l'intera cognizione dell'uomo, la quale indarno si cerca nelle latebre della solitaria coscienza. Lo studio dell'individuo nel seno dell'umanità, l'ideologia sociale, è il prisma che decompone in distinti e fulgidi colori l'incerta albedine dell'interiore psicologia.*⁶⁶

Da queste parole si evince il concetto di *poliedro ideologico* legato all'orizzonte delle tecniche e dello stesso lavoro umano, come si manifesta nel mondo della *praxis*. I tratti comuni del *poliedro* si radicano nelle storie, nei riti, nei linguaggi, nelle leggi che rinviano ad un terreno storico e sperimentale per il quale si delinea l'immagine dell'*homo faber*, un uomo che, nella prassi, costruisce se stesso e la propria civiltà col lavoro, le tecniche, nel seno di un patrimonio conoscitivo e nel tessuto delle lingue nelle quali si è concretizzato e materializzato il pensiero umano. Il riferimento euristico al *poliedro ideologico* in relazione con l'articolato quadro storico di una continua contaminazione linguistica e culturale chiarisce la posizione di Cattaneo, per il quale è lo scambio di merci ed artefatti a favorire un confronto tra le idee, avviando così la costruzione di uno spazio di confronto e commercio privilegiato capace di incrementare l'approfondimento storico dello stesso incivilimento umano.

⁶⁶ Cattaneo C., «*Il Politecnico*» 1839-1844, a cura di Luigi Ambrosoli, Torino, Bollati Boringhieri, 1989, 2 voll., vol. II, pp. 349-386, la citazione si trova alle pp. 354-355, i corsivi sono nel testo. Per un approfondimento metodologico ed epistemologico di questi aspetti si rinvia al saggio introduttivo "Carlo Cattaneo e l'ampia tela della fattura umana. Territorio, città e vie di transito quali vincoli di crescente civiltà in C. Cattaneo", *Scritti sulle trasversali alpine*, introduzione, note e cura di Fabio Minazzi, Accademia di architettura, Università della Svizzera italiana, Mendrisio 2001, pp. VII-LVII, nonché alla nota F. Minazzi, "L'ingegno critico-filosofico di Carlo Cattaneo", in AA.VV., *Riflessioni su Cattaneo*, a cura di Giuseppe Galasso, Napoli, Società Napoletana di Storia Patria, 2006, pp.89-124.

Gli stessi oggetti tecnici coi quali ci formiamo, e attraverso i quali si svolge la nostra stessa educazione, formano e plasmano la nostra mentalità, la nostra cultura ed i nostri pensieri. Gli oggetti che manipoliamo sono infatti costitutivi del nostro mondo storico ed economico, nonché della nostra stessa realtà storico-culturale e materiale: l'oggetto tecnico è percepito come un *pensiero che si è materializzato*. In questa prospettiva, profondamente innovativa e concettualmente rivoluzionaria, Cattaneo percepisce tutto il valore, storico e materiale, delle *civiltà delle tecniche*.

2.4 Sul principio storico delle lingue europee

Quando Cattaneo riflette *Sul principio storico delle lingue europee* gli appare naturale concludere le sue osservazioni rilevando come

il segreto del genio nazionale non risiede tanto nel sangue, quanto nel linguaggio. L'influenza poi del clima sulle proprietà delle lingue è quasi nulla; perché non è il clima che fece melodioso l'italiano, e sotto la stessa serenità di cielo fece aspro l'armeno e il georgiano e l'arabo; non è il clima che fece più sonora e più soave la lingua dello stato Lappone e del Negro abbrustolato, che non quella dello squisito Inglese e del Persiano voluttuoso. Solo nei penetranti dell'istoria e della linguistica si può scoprire la causa per cui nella musicale Bergamo e nelle deliziose valli alpine ov'ebbero vita Haydn e Mozart, il popolo parli un idioma così barbaramente tronco e gutturale.⁶⁷

Quindi la lingua costituisce l'espressione più emblematica e caratteristica di un popolo, l'espressione della sua *cultura*, della sua *storia* e della sua stessa *civiltà*. Pertanto attentare alla lingua di un popolo, impedendone l'uso o misconoscendone la sua funzione entro il processo formativo e di studio, significa annullare quel popolo stesso, cancellarne la sua identità fatta di contaminazioni, di prestiti e di debiti, ma sempre amalgamata attraverso un comune lavoro entro il quale si è costruita nel tempo, in relazione con altri popoli ed in rapporto con la stessa natura con la quale ha dovuto confrontarsi onde tutelare la sua stessa esistenza.

⁶⁷ Cattaneo C., *Sul principio storico delle lingue europee* in C. Cattaneo, *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*, cit., vol. I, pp. 190.

Entro questo contesto critico e metodologico:

le lingue vive d'Europa non sono le divergenti emanazioni d'una primitiva lingua commune, che tende alla pluralità ed alla dissoluzione; ma sono bensì l'innesto d'una lingua commune sopra i selvatici arbusti delle lingue aborigene, e tende all'associazione ed all'unità. Se una volta in diverse parti d'Italia e delle isole si parlò il fenicio, il greco, l'osco, l'umbro, il ligure, l'etrusco, il celtico, il carnico, e Dio sa quanti altri linguaggi, come tuttora avviene nella Caucasia, la sovrapposizione d'una lingua comune avvicinò tanto fra loro i nostri vulghi, che ora agevolmente s'intendono fra loro. Il tempo, che cangiò le lingue discordanti in dialetti d'una sola lingua, corrode ora sempre più le differenze dei dialetti; e lo sviluppo delle strade e la generale educazione promuovono sempre più l'unificazione dei popoli. Non è che una lingua madre si scomponga in molte figlie; ma bensì più lingue affatto diverse, assimilandosi ad una sola, divengono affini con essa e fra loro; e per poco che l'opera si continui, o a più riprese si rinnovi, divengono suoi dialetti, e infine mettono foce commune in lei. Questa è in succinto l'istoria linguistica dell'Italia, della Francia, delle Isole Britanniche.⁶⁸

Cattaneo pertanto, entrando nel dibattito sulla monogenesi o poligenesi del linguaggio, non crede che in Europa dominasse una sola lingua primitiva, come non accetta neppure l'ipotesi per cui l'antico greco si sia progressivamente scomposto in più lingue perché

il tempo dilata il campo delle lingue, e perciò ne diminuisce il numero; esso ne scolora le differenze, nella stessa misura che dilata e congiunge i consorzi civili, e costituisce le tribù in popoli, e i popoli in nazioni.⁶⁹

⁶⁸ *Ibidem*, p. 191.

⁶⁹ *Ibidem*.

Quindi non esistevano, come invece affermava Friedrich Schlegel,⁷⁰ delle lingue perfette fin dall'inizio, ma tutte le lingue avevano origini umili (ferine).

Mentre per il linguista tedesco la flessione indoeuropea era dovuta sostanzialmente ad un intervento divino, per Cattaneo, l'origine del linguaggio poteva solo essere umana. Su questo tema come per tanti altri Cattaneo è vicino alla grande tradizione della linguistica illuminista che con John Locke⁷¹ aveva decisamente respinto la concezione delle idee innate e l'origine divina del linguaggio, lontano quindi dalla concezione misticheggiante della linguistica tanto cara ai romantici.

E nei dialetti Cattaneo trova la traccia e la sopravvivenza della «prisca Europa»:

*Intanto i dialetti rimangono unica moneta di quella Europa, che non ebbe istoria e non lasciò monumenti. Giova dunque raccogliere con pietosa cura queste rugginose reliquie; studiare in ogni dialetto la pronuncia e gli accenti; notare quanto il suo dizionario ha di comune colla lingua nazionale, e quanto ha di diviso.*⁷²

⁷⁰ Schlegel F., (Hannover 1772 - Dresda 1829), filosofo, critico, letterato tra i maggiori teorici ed esponenti del Romanticismo tedesco; si occupa a varie riprese di Dante e della sua opera (soprattutto della Commedia). Più che prestare un'attenzione puntuale all'opera dantesca, egli mira a una sua caratterizzazione e interpretazione complessiva nel quadro della propria concezione dello sviluppo storico e spirituale della letteratura europea. Nel saggio del 1797, *Ueber das Studium der griechischen Poesie*, cita la Commedia ("quest'opera colossale, questo fenomeno sublime nella fosca notte di quell'età di ferro") come conferma della sua tesi che anche le forme più antiche di poesia moderna non hanno un'origine naturale, non derivano dall'impulso, ma sono guidate da concetti, sia pur oscuri, e si distinguono in tal modo dalla poesia classica non per grado, ma per specie. La stessa presenza, anzi il predominio nella Commedia di quella "barbarie" che è la rima, l'imposizione di questo "ornamento gotico" come legge della poesia, dimostrano che il poema dantesco è frutto di arte e non di natura.

⁷¹ Locke J., (Wrington, 1632 - Oates, Essex, 1704), filosofo, uno dei promotori dell'Illuminismo inglese ed europeo, il primo teorico del regime politico liberale, l'iniziatore dell'indirizzo critico della gnoseologia moderna. Fra le sue opere *l'Epistola de tolerantia*, poi i *Two treatises of government* (1690) e il suo capolavoro, *Essay concerning human understanding* ("Saggio sull'intelletto umano", 1690), *Essay concerning human understanding*, la prima indagine critica della filosofia moderna sulla linea che porta alle Critiche kantiane. Note tratte da Enciclopedia in rete treccani.it

⁷² *Ibidem*, p. 192.

2.5 La lingua nazionale

Cattaneo come studioso di linguistica storica si pose la questione di come la lingua italiana dovesse essere formata e regolarizzata e, riprendendo una polemica iniziata dagli illuministi lombardi (gruppo “Il Caffè” di Milano), iniziò una rigorosa battaglia nei confronti dell’Accademia della Crusca e la sua funzione storica⁷³, che sosteneva un modello arcaico ed una concezione immobilista fondata sulla scissione tra lingua e cultura: “si intende un’angusta e inutile popolarità d’origine, non la vasta e benefica popolarità dell’uso e dei frutti”⁷⁴. A questo proposito Cattaneo proponeva una forma di lingua che fosse punto di incontro della varie tradizioni dialettali italiane ed esercitasse una funzione unificatrice della nazione, adeguata alla cultura letteraria come a quelle scientifiche e filosofiche.

La polemica di Cattaneo contro l’Accademia della Crusca⁷⁵ del suo tempo tocca anche il programma linguistico di Alessandro Manzoni anche se non viene mai nominato negli scritti linguistici. L’autore dei *Promessi sposi* si rende infatti “colpevole” di non aver preso in debita considerazione sia il *fiore comune* sussistente tra le differenti lingue regionali italiane, sia di non aver adeguatamente valutato il fondamentale nesso tra la lingua e la conoscenza scientifica.

In questa sua presa di posizione critica si avverte l’orgoglio civile di un pensatore, che radica il fenomeno linguistico entro un preciso mondo di lavoro e di civiltà, nel suo caso quella lombarda. Cattaneo dichiara infatti di voler polemizzare proprio contro

a quei che si arrogano di fare i vocabolari per addottrinar noi barbari traspadani nei misteri d’una lingua che non è cosa nostra; ma è dono grazioso della plebe toscana, largitoci per mezzo degli accademici della Crusca, i quali

⁷³ Cattaneo C., “Su la lingua e le leggi dei culti” in *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*, op. cit., vol. I, pp. 193-208.

⁷⁴ Cattaneo C., (1948), *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*, a cura di Bertani A., Firenze, Le Monnier, p. 8.

⁷⁵ L’Accademia della Crusca ha storicamente adottato, nel corso dei secoli, differenti posizioni, oggi ben testimoniate dalla promozione di un’opera di larga diffusione come *l’Italiano. Conoscere e usare una lingua formidabile*, Accademia della Crusca-la Repubblica, Roma, 2016, in dieci volumi.

*scrivono com'ella pronuncia, e pronunciano com'ella comanda, a guisa veramente di suoi papagalli. E noi pure non amiamo le ipotesi, ma bene i fatti certi e l'esperienza. Dove le ipotesi cominciano, arrestiamoci pure; ma non fingiamo sognare ipotesi ove tutto è certo e incontestabile come la luce del sole.*⁷⁶

Complessivamente la posizione più articolata che Cattaneo delinea nell'ambito della sua riflessione linguistica può essere così sintetizzata:

*abbiamo detto come certe lingue che sopravvivono qua e là nell'estremo arco dell'Europa marittima e lungo gli Urali e il Caucaso, rappresentino colla loro dissonanza la varietà delle tribù primitive. Abbiamo detto come le grandi lingue nazionali mostrino nella loro somiglianza le vestigia d'un commune principio oltremarino, che si atteggi variamente nelle successive sue stazioni, giusta gli elementi indigeni ai quali si veniva innestando. Abbiamo detto finalmente come i dialetti siano qualche cosa d'intermedio tra la nativa varietà dei popoli e la crescente unità delle nazioni, essendo essi ad un tempo reliquie della prima, e incomplete opere della seconda.*⁷⁷

L'aspetto più importante di questa presa di posizione critica sta nel ribadire il rapporto che sempre deve sussistere tra le *parole* ed il *pensiero*, nel senso che le prime devono sempre configurarsi come uno strumento per l'articolazione e l'approfondimento del secondo. In questo modo diviene allora fondamentale il rapporto che una lingua instaura con la scienza e con il conseguente patrimonio conoscitivo. Cattaneo è profondamente convinto che una lingua, anche una lingua scientifica e specialistica, non debba mai istituire una «ispida siepe tra i popoli e le scienze»⁷⁸. Ma, invece, è proprio la costruzione sistematica di questo paradossale

⁷⁶ Cattaneo C., "Del nesso fra la lingua valaca e l'italiana" includente anche "l'Appendice o applicazioni dei principi linguistici alle questioni letterarie" in *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*, op. cit., vol. I, rispettivamente pubblicati (il saggio e l'appendice relativa) alle pp. 209-237 e pp. 238-272. La citazione che figura nel testo è tratta dall'apertura dell'*Appendice* a p. 267.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 238.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 251.

“muro” linguistico tra la scienza e l’italiano del popolo che Cattaneo registra e denuncia acutamente con tutto il suo disappunto civile e culturale.

La sua posizione è radicata nella volontà programmatica di non precludere mai la conoscenza e la scienza stessa alla stragrande maggioranza della popolazione. Traspare in queste osservazioni uno spirito illuministico del tutto analogo a quello che in pieno Seicento aveva indotto Galileo a scrivere alcuni suoi capolavori non nella lingua dei dotti del tempo, bensì in “volgare”, ovvero in italiano, onde poter mettere tutte le persone intelligenti, indipendentemente dal loro grado sociale, in condizione di poter leggere i suoi ragionamenti e di riflettere autonomamente.

Cattaneo è convinto che la costruzione di un linguaggio specialistico lontano dalla lingua del popolo abbia come inevitabile conseguenza quella di escludere una grande parte di popolazione «da ogni lume di scienza». Questo gli appare tanto più grave proprio nella misura in cui questa tendenza si realizzi in una disciplina come la medicina. Il medico è infatti l’uomo di scienza che qualunque persona ha, prima o poi, la ventura di poter incontrare, perché la sua consulenza concerne «la salute e la vita». Costruendo un linguaggio medico volutamente alieno ed estraneo alla tradizione linguistica nazionale, si finisce, inevitabilmente, per espropriare, sistematicamente, le persone comuni proprio della capacità di poter comprendere ciò che più loro interessa, la salute e la vita stessa.

Cattaneo inoltre si esprime anche sull’importanza e la necessità di un linguaggio tecnico che deve contraddistinguere ogni sapere, ma contrasta la tendenza a costruire un linguaggio volutamente e programmaticamente “esterofilo”, incapace di confrontarsi con le radici linguistiche della propria storia e della propria civiltà di lavoro e di vita, scrive infatti:

è stoltezza il non giovarci delle cose nostre prendendo in prestito le altrui, o rimanerci stupidamente ad ammirare le voci composte in greche o tedesche, le quali non sono a patto alcuno più efficaci o più eleganti delle nostre. Poiché la lingua che diede architrave, paragrancine, locomotiva, agopuntura, equivalente, elettromotore, capogiro, capofitto, filipendula, palminerve,

lunisolare, passaporto, passatempo, e altre mille, può ben fogginarsene ogni di quante altre ne voglia.⁷⁹

Richiamandosi alla tradizione della ricerca scientifica italiana in grado di forgiare i termini italiani più adatti alle nuove scoperte e ricerche scientifiche, Cattaneo deplora la moda dei suoi giorni che segue, invece, tutt'altra strada:

... ora, per certa strana inerzia, anziché valersi di queste forze proprie e naturali, gli Italiani vanno piuttosto mendicando altrove le parole composte che mano mano vengono necessarie all'assiduo moto delle arti e delle scienze...⁸⁰.

una strada acritica, miope e dogmatica che rifugge dalle potenzialità della nostra lingua per trovare in altre i nuovi termini che accompagnano i progressi delle scienze e delle arti. A fronte di questa situazione le intelligenze «più virili e sdegnose», non essendo state educate «nell'arte di codesto mosaico di parole», finiscono per dare un «calcio alla lingua e alla patria» e «s'innamorano degli scrittori forestieri», anche perché in questi ultimi ritrovano l'uso delle parole in funzione e al servizio del pensiero e non, come invece avviene nella tradizione retorica italiana, un pensiero che finisce per essere servo di parole vuote. Il discorso di Cattaneo sull'esterofilia linguistica è quanto mai attuale non tanto per quella “deplorable” prassi di difesa della Crusca che registra una serie di eccezioni linguistiche tutte radicate unicamente nella lingua municipale fiorentina, trascurando di ricercare «nel toscano *il più bel fiore*, vale a dire ciò ch'è consentaneo a tutti i popoli d'Italia»⁸¹, ma la sua critica di grande attualità si rivolge verso un'esterofilia acritica e cieca:

⁷⁹ *Ibidem*, p. 252.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 250.

⁸¹ *Ibidem*, p. 244.

*il primo elemento di sociale perfezione è senza dubbio la lingua, molto più se i popoli che la parlano siano dispersi sotto varie dominazioni, ed associati dalla sorte a nazioni straniere e rivali che li traggono per opposte vie.*⁸²

In questa osservazione si legge una precisa indicazione geo-politica, che ha storicamente interessato le stesse vicende dell'intera Italia. In questo preciso contesto storico-politico, si colloca l'insistenza con la quale Cattaneo sottolinea l'importanza di saper forgiare sempre nella propria lingua nazionale gli elementi più innovativi che si raggiungono di continuo nell'ambito delle ricerche scientifiche, umanistiche ed artistiche. Se si decidesse di rinunciare a questa vitale funzione della propria lingua all'interno stesso della formazione e della ricerca scientifica, ci si condannerebbe, ad una sudditanza e ad una schiavitù culturale ed ideologica volontaria che comporterebbe, in ultima analisi, sia la perdita della conoscenza, sia la perdita della propria libertà.

2.6 Una filosofia culturale di riferimento: conclusioni

Il pensiero di Carlo Cattaneo mi permette di riflettere sul cammino professionale e di ricerca in tema di promozione culturale che ho intrapreso arrivando ad una prima conclusione: senza una filosofia culturale di riferimento, senza una visione globale su quale significato dare alla cultura che vogliamo promuovere, il rischio è quello di intraprendere azioni effimere, che pur nella loro bellezza vivono e muoiono nell'arco della loro presentazione.

Riprendo qui in sintesi alcuni nodi concettuali che permettono di cogliere la portata innovativa del pensiero di Cattaneo rispetto agli obiettivi di questo lavoro:

-la lingua si configura come un elemento vivo, articolato e variamente plasmato dalla sua stessa storia intessuta di continue e molteplici contaminazioni e variazioni;

-la sua concezione relativa al pensiero è inteso nelle diverse forme dell'agire umano come frutto di *menti associate* in un ben determinato contesto storico e sociale: il pensiero di una persona, come le azioni, non sono del singolo, ma fanno riferimento agli scambi mutui fra le persone ed i popoli;

⁸² *Ibidem*, p. 211.

-il fenomeno linguistico si radica in un contesto di lavoro e civiltà;

-l'oggetto tecnico che utilizziamo è parte del nostro contesto storico, economico e culturale, si tratta di un *pensiero che si materializza*;

-l'istruzione consente la comunicazione fra ambienti culturali differenti ed è alla base della *germinazione delle idee*. Questo concetto era così importante per Cattaneo che lo spinse, come abbiamo visto, a dedicarsi non solo ad ideare riforme dell'istruzione, ma a partecipare alla fondazione di Istituti e ad impegnarsi come insegnante per molti anni della sua esistenza.

La genesi delle idee, che Locke aveva dimostrato scaturire dal linguaggio, nella prospettiva aperta da Cattaneo si radica nella pratica sociale e

*nel commercio degli intelletti, promosso da felici condizioni, si svolgono le idee, come nel mondo materiale, al contatto degli elementi, si svolgono le correnti elettriche e le chimiche affinità.*⁸³

Il linguaggio stesso è la società⁸⁴, ed è proprio su questo terreno che l'ideologia, ovvero l'analisi delle idee, incontra la linguistica. *Ideologia*, espressione di derivazione illuminista, è infatti il titolo di una parte del corso di Filosofia che Cattaneo aveva tenuto presso il liceo di Lugano e rappresentava la sola reale forma di opposizione al conformismo della cultura del suo tempo, arma efficace per una filosofia democratica che potesse opporsi alla filosofia restaurata, allo spiritualismo eclettico francese, all'ontologismo cattolico italiano. Proprio i principi che contrassegnano l'intera ricerca di Cattaneo, dal riconoscimento del valore del pensiero scientifico, alla negazione della metafisica ed alla difesa della laicità fino al radicamento del pensiero linguistico in un determinato contesto di lavoro e civiltà, la rendono a mio avviso pienamente attuale di fronte ai problemi ed alle esigenze del nostro tempo ed aperta a ulteriori forme di riflessione ed elaborazione.

⁸³ Cattaneo C., (1960), *Scritti filosofici*, a cura di N. Bobbio, Firenze, Le Monnier.

⁸⁴ Cattaneo C., (1957), *Scritti filosofici e vari*, a cura di F. Alessio, Firenze, Sansoni.

Vedremo nel seguito di questo lavoro come anche nell'esperienza di diffusione della lingua proposta questi concetti vengano ad intrecciarsi in una pratica di promozione della cultura italiana all'estero.

SECONDA SEZIONE
STRATEGIA DI DIFFUSIONE
STRUMENTO DI PROMOZIONE

CAPITOLO III

LA POLITICA CULTURALE ITALIANA ALL'ESTERO: IL CASO SUDAMERICA

Discutere sullo stato della lingua italiana e della sua diffusione e promozione, non significa inseguire una ostinata difesa puristica o un arroccamento identitario. Si vuole invece proporre una riflessione il più possibile ricca ed articolata sulle caratteristiche, i limiti e le conseguenze di scelte non più funzionali che anzi mostrano difetti e risultati effimeri o addirittura inefficaci. E' tempo di iniziare a ripensare politiche più adatte a contesti mutati negli anni, delineando possibili scenari alternativi, supportati da tradizioni filosofiche, linguistiche e culturali, che l'Italia ancora possiede.

Seguendo questa linea e nella speranza di fornire un utile apporto al dibattito, è mia intenzione in questo capitolo ampliare lo sguardo al contesto internazionale facendo riferimento alla diffusione ed alla promozione della nostra lingua in altri Paesi, in cui ho avuto esperienze dirette, nella convinzione che l'italiano sia la lingua di una cultura a vocazione universale che travalica i confini geografici ancora oggi, come certamente lo fu nel passato.

Ho scelto il Sudamerica perché vi ho passato tredici anni di attività istituzionale nel campo culturale e perché, dopo l'Europa, è l'area di maggiore diffusione dell'italiano studiato: analizzando la diffusione legata ai grandi flussi immigratori ed il declino in alcune aree, si possono trarre indicazioni utili sulle misure da adottare per mantenere viva la lingua italiana nella dimensione storica e culturale che la caratterizza.

Secondo quanto affermato da Carlo Cattaneo, ed analizzando nel capitolo precedente, in ogni Paese la lingua è la struttura portante della cultura che esprime, si tratta di un patrimonio proprio delle società e diventa uno strumento fondamentale per generare conoscenza. La lingua italiana è una coscienza antica che percorre tutta

la nostra storia e nasce, caso pressoché unico, dall'unione fra identità politica e storia letteraria, diventando identità culturale, cioè il veicolo attraverso cui la nostra cultura, i nostri valori, la nostra visione del mondo si riconoscono e si trasmettono. Per questo motivo, anche se in Italia è un tema di cui si parla poco, la promozione e quindi la diffusione dell'italiano fanno parte della politica estera del nostro Paese e vengono attuate dal "Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale" (M.A.E.C.I.) attraverso una strategia di promozione del *Sistema Paese*.

La promozione dell'italiano, e quindi il suo utilizzo, ha molte implicazioni anche di carattere economico. Le ragazze, i ragazzi e gli adulti che oggi lo studiano, per esempio, saranno i turisti che visiteranno il nostro Paese, i consumatori che apprezzeranno il cosiddetto *Made in Italy*, gli imprenditori che investiranno in Italia, i cittadini del mondo che amano la nostra cultura ed il nostro stile di vita (il cosiddetto *Made in Italy*)⁸⁵. Non solo: molti giovani stranieri considerano l'italiano come uno strumento indispensabile per trovare lavoro nei settori in cui l'Italia primeggia, come per esempio l'industria del lusso, la moda, l'enogastronomia, ma anche altri settori generalmente insospettati come la metalmeccanica, l'industria aerospaziale, quella navale, la chimica, il disegno e la costruzione di mobili, i restauri di opere d'arte ...

Da un censimento promosso proprio dal Ministero degli Esteri nel 2013 sulle iniziative adottate per diffondere la lingua italiana è emerso un quadro ricco e composito con risultati per certi versi sorprendenti diffusi in occasione della prima edizione degli *Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo*: gli studenti di italiano risultavano allora ammontare a circa un milione e mezzo nel mondo, tre anni dopo tale numero è salito ad oltre 2 milioni e 400 mila e così ha continuato ad aumentare con un incremento pressoché continuo negli ultimi anni su scala globale.

Le statistiche spiegano anche che la maggioranza assoluta degli studenti di italiano nel mondo (55%) studia la nostra lingua a scuola⁸⁶, il che testimonia anche

⁸⁵ *Made in Italy*: questa modalità di indicare i prodotti italiani in lingua anglo/americana mi sembra impropria e credo sarebbe ora di cambiarla. "Prodotto italiano", solo per fare un esempio, sarebbe più appropriato ed ugualmente comprensibile.

⁸⁶ Dati diffusi dal M.A.E.C.I. (Ministero Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale) relativi alla situazione del 2016.

un crescente interesse verso il modello educativo della scuola italiana ed apre interessanti prospettive di riflessione.

Un altro dato sorprendente è il secondo posto mondiale come lingua maggiormente utilizzata nei marchi commerciali, tanto che si potrebbe affermare: “una lingua evocata da tanti”, ma anche “parlata da pochi”. Se infatti le lingue nel mondo sono oltre 6000, l’italiano è posizionato solo al 19° – 20° posto per numero di parlanti, mentre torna in alto nella classifica fra quelle più studiate (al quarto, quinto posto).

L’italiano, all’estero, sembra infatti essere sempre più amato e diffuso ed i numeri del Ministero degli Esteri lo dicono con chiarezza: nel biennio 2015-2016 circa 700 mila studenti in più rispetto al biennio precedente. Ad attirarli sembra essere l’interesse esercitato dal nostro patrimonio culturale ed artistico, cui si è aggiunto negli ultimi anni la fascinazione di un insieme di proposte che va dalla moda al disegno (*design*), dal cibo al vino.

Rispetto alla nazionalità di questi studenti, il primo bacino di provenienza è quello che riguarda circa 80 milioni di persone di origine italiana che vogliono conservare un legame con le loro radici. I numeri più alti di studenti di italiano si registrano infatti nelle mete storiche della nostra emigrazione: Germania, Svizzera, Francia, Belgio, Argentina, Brasile, Stati Uniti, Australia.⁸⁷ Accanto a loro acquista sempre maggiore importanza la categoria degli stranieri privi di legame di sangue, ma interessati alla lingua sia per motivi di vicinanza geografica, sia perché attratti dalla cultura italiana in senso lato come arte, musica, disegno, gastronomia, ma anche dai prodotti industriali e di artigianato di eccellenza. A titolo di esempio si possono citare i tremila giovani cinesi che partecipano ai programmi annuali “Marco Polo” e “Turandot”, o gli ottomila peruviani iscritti mediamente ai corsi del nostro Istituto di Cultura a Lima, come pure le centinaia di israeliani che chiedono ogni anno di accedere ai corsi per imparare la nostra lingua.

Nel campo della promozione dell’italiano all’estero intervengono varie iniziative e attori diversi. Oltre la nostra rete diplomatico-consolare con gli Istituti Italiani di Cultura, sono attive le scuole italiane paritarie e non, i lettori di italiano, le associazioni di ispirazione regionale e la rete dei comitati della Società

⁸⁷ In Australia l’italiano è considerato “lingua fondante”, quindi è studiato obbligatoriamente nelle scuole primarie per almeno un’ora alla settimana.

Dante Alighieri, che dal 1942 svolgono la loro funzione in molti paesi sparsi in quasi tutto il mondo. Non va sottovalutato infine il ruolo che il servizio pubblico radiotelevisivo svolge su questi temi attraverso il canale RAI Italia che trasmette i propri programmi all'estero. Questo tentativo di strategia a sua volta si lega ad altri obiettivi di sistema, come aumentare la capacità di attrarre studenti stranieri nelle università italiane (auspicando che i corsi siano tenuti in italiano⁸⁸), ancora probabilmente al di sotto del potenziale di ospitalità, e migliorare la formazione linguistica in italiano destinata agli immigrati, fattore essenziale per il successo delle politiche di integrazione.

Possiamo quindi affermare che la lingua italiana in patria è uno strumento qualificato di inclusione dei nuovi italiani che crescono nel nostro Paese e devono riconoscersi cittadini attraverso la lingua. In questo senso merita un cenno particolare l'azione positiva che svolge il sistema scolastico pubblico statale che attua una reale, quotidiana ed efficace azione di integrazione rivolta ai figli degli immigrati.

Per quanto concerne le politiche ufficiali di diffusione all'estero e lo stato di avanzamento degli obiettivi, un appuntamento centrale è costituito dalla riunione annuale degli Stati Generali che si tiene a Firenze. Spesso coincide con la *Settimana della Lingua Italiana nel Mondo*, manifestazione che generalmente si tiene nell'ultima settimana di ottobre e prevede centinaia di iniziative in circa 130 Paesi nei cinque continenti. Ogni anno viene scelto un tema, per esempio nel 2014 il titolo fu *La creatività italiana ed i suoi marchi, in particolare nei settori della moda, dei costumi e del disegno*.

Dopo questa premessa, che delinea un quadro globalmente positivo ed espansivo della promozione e della diffusione della lingua italiana all'estero, se guardiamo la situazione del Sudamerica invece, dopo un periodo di grande diffusione, oggi si registra un andamento opposto, cioè un declino dovuto a più ragioni che cercherò di esporre.

Gli interventi del Ministero degli Affari Esteri degli ultimi trent'anni almeno hanno condotto una azione incisiva e fondamentale tesa al mantenimento della

⁸⁸ Si arriva al paradosso che vari corsi nelle università milanesi e addirittura per intero quelli di alcune lauree magistrali e di dottorato del Politecnico sono tenuti in inglese contravvenendo a normative e recenti pronunciamenti della Corte di Cassazione.

presenza dell'italiano in varie zone del mondo scommettendo sulla promozione della lingua e della cultura italiana attraverso scelte politiche e culturali mirate.

Da quando, però, l'Italia ha smesso di essere un paese di emigranti, gli interventi ministeriali tendono sempre più a collocarsi nel campo della Cooperazione a favore ed esclusivo vantaggio dei Paesi ospitanti, per cui sembra sia giunto il momento di ripensare la strategia di intervento riorientando gli obiettivi ed agendo in modo da cambiare l'architettura di un'offerta che deve rispondere ad altre necessità.

Allora ci si chiede quale intervento sia opportuno disegnare alla luce dei cambiamenti avvenuti negli anni? Quale politica culturale si può proporre? Quale ruolo ha la Scuola nei contesti mutati, quale dovrebbe avere in un nuovo progetto e quale dovrebbe essere il rapporto della stessa con le istituzioni Italiane ed estere?⁸⁹

Per ipotizzare risposte adeguate, pertinenti e plausibili sono partito da una analisi puntuale, sebbene sintetica, sulla diffusione attuale dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana mettendo in evidenza i punti di forza ed i punti di debolezza su cui lavorare nel futuro.

Inizierò dall'Uruguay, perché, pur avendo ospitato a più riprese migliaia di emigranti italiani dalla sua scoperta e colonizzazione fino al dopoguerra⁹⁰, presenta una situazione appunto in controtendenza a quella positiva delineata, la cui analisi può suggerire strategie di miglioramento della nostra offerta formativa.⁹¹

Dopo l'Uruguay descriverò una sintetica panoramica sulla situazione di altri Paesi dell'area di cui ho una conoscenza diretta ed in alcuni casi prolungata, perché ho ricoperto per circa sei anni l'incarico di dirigente degli Uffici Scolastici in Cile e Venezuela, oltre che in Uruguay, presso i Consolati o le Ambasciate di questi paesi.

⁸⁹ Danzi D., Danzi G. (2016), (a cura di), , *Glottodidáctica Teatral*, Madrid, Ñaque Editora.

⁹⁰ Ancora oggi circa il 45% della popolazione uruguaiana è di origine italiana.

⁹¹ Per comporre questa sintesi ho fatto espresso riferimento ai contributi dei dirigenti scolastici raccolti nel testo da me curato *Italiano per l'Italia nel mondo*, Roma, Ed. Valore Italiano™, 2015. In particolare mi riferisco a A. Bellon, D. Castellani, V. Dragonetti, M. Garbati e G. Olmi.

3.1 L'italiano in Uruguay

L'italiano è la lingua d'origine di molte famiglie uruguaiane. Camminando per le strade di Montevideo o delle principali città dell'interno molti riferimenti iconografici e linguistici ci riportano in maniera vivida ad una presenza italiana, perché molti uruguaiani si riconoscono nella nostra cultura, rivendicando la loro radice storica e familiare come parte delle proprie stesse origini.

Con questa premessa ci si aspetterebbe una conoscenza quasi capillare della nostra lingua, ma se così è stato nel passato, la situazione attuale è differente e nei prossimi paragrafi illustrerò alcuni fattori che hanno causato un lento allontanamento da una tradizione così antica quanto diffusa, essenza stessa della identità nazionale dell'Uruguay.

Oggi si contano circa 110.000 cittadini italiani (su una popolazione totale di circa 3.352.000 abitanti) registrati al Consolato, di cui circa 6200 sono nati in Italia.⁹²

Sebbene lo studio dell'italiano sia stato inserito nei curricula delle scuole pubbliche a partire dagli anni Quaranta del secolo scorso, a seguito di una serie di interventi economici e finanziari del nostro Paese⁹³, esiste un'unica scuola privata paritaria di ispirazione italiana: la Scuola Italiana di Montevideo (S.I.M.), che celebra nel 2021 il 135° anniversario della sua fondazione.

Nelle scuole uruguaiane l'italiano è la seconda lingua straniera più studiata e certamente la più richiesta dagli alunni nonostante le politiche educative nazionali privilegino l'inglese ed il portoghese, inserite nel curriculum delle scuole secondarie (e dal 2014 anche nelle Primarie, specie nei dipartimenti confinanti col Brasile) proprio a scapito della nostra lingua e delle altre che prima del 2006 venivano insegnate, cioè il francese ed il tedesco, oggi scomparse dalle scuole primarie pubbliche statali.

⁹² Circa l'ottantacinque per cento dei 6200 italiani ha oltre sessantacinque anni.

⁹³ La costruzione da parte di ditte italiane della grande diga sul fiume Rio Negro, che attraversa l'intero Uruguay da est ad ovest, fece da volano ad una serie di interventi di carattere economico del nostro Paese nell'area, come per esempio la vendita di 150 filobus alla città di Montevideo; vi furono anche interventi di carattere culturale, quale appunto l'inserimento dello studio dell'italiano come materia curricolare nelle scuole pubbliche.

In Uruguay circa 100.000 alunni su un totale di oltre 266.000 della scuola primaria studiano una lingua straniera con la seguente scansione:

-255 scuole offrono l'inglese obbligatorio con 414 insegnanti;

-74 scuole offrono l'italiano con 42 insegnanti;

-58 scuole offrono il portoghese con 113 insegnanti.⁹⁴

L'italiano curricolare è insegnato nella Scuola Secondaria di Secondo Grado ed in particolare nei Licei serali, nel "Liceo diurno per adulti n. 34" (unico nel Paese) e negli istituti dove vengono attivati i Programmi Educativi Speciali (P.E.E.).

Nel campo dello studio delle lingue straniere nelle istituzioni pubbliche risulta importante l'attività dei C.L.E. (*Centros de Lenguas Extranjeras*), se ne contano 23 in totale in tutto il Paese: sei a Montevideo e diciassette nell'interno. I destinatari sono gli studenti che frequentano le scuole secondarie di 1° e di 2° grado, quindi dai 12 ai 16 anni di età. Il criterio di scelta delle famiglie è dettato essenzialmente dalla vicinanza da casa.

Le istituzioni autofinanziate che godono a vario livello di contributi provenienti dal MAECI (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale) sono la SIM (Scuola Italiana di Montevideo), il CASIU (Centro di Assistenza Scolastica Italia Uruguay) e la Società Dante Alighieri di Montevideo (le attività sono cessate nel 2016/17).

La Scuola Italiana di Montevideo (SIM), fondata il 17 settembre 1886, è, come abbiamo visto, l'unica Scuola Italiana presente nel territorio, e conta sullo status di Scuola Paritaria conferito nell'anno 2004.⁹⁵ Vi operano un Asilo Nido rivolto a bambini con età compresa da tre mesi a due anni, una scuola dell'Infanzia che adotta il metodo "Montessori" (che non viene applicato a partire dalla scuola Primaria), una scuola Secondaria di I grado ed una scuola Secondaria di II grado suddivisa in Liceo Scientifico e Liceo Linguistico.⁹⁶

⁹⁴ Dati forniti dall'ufficio ispettivo del *Departamento segunda lenguas y lenguas extranjeras* dell'A.N.E.P. (*Administración Nacional de Educación Pública - Ministerio de Educación y Cultura*) riferite all'anno 2014.

⁹⁵ In origine la SIM (anche chiamata semplicemente *la scuola*) era l'unico luogo dove gli italiani parlavano una unica lingua, l'italiano appunto. Questo fu uno degli obiettivi dei fondatori, dal momento che gli emigranti comunicavano quasi esclusivamente utilizzando i dialetti regionali.

⁹⁶ Colella S., Mèndez Cortazzo A. M. (2011), (a cura di), *Curriculum Integrado*, Montevideo, Edizioni Valore Italiano™-Lilamè™.

L'associazione senza fine di lucro CASIU (Centro Assistenza Scolastica Italia Uruguay), grazie all'accordo col Dipartimento di Lingue Straniere (*Ministerio de Educaciòn y Cultura*) e l'Ambasciata d'Italia, gestisce corsi curricolari (non sempre) presso 74 scuole pubbliche in tutto il Paese per un totale di 8.237 alunni (dato inizio 2014). Lo stesso centro quattro anni prima organizzava corsi per oltre 10.000 alunni.

La Società Dante Alighieri offriva corsi di Lingua e Cultura, Certificazione Plida e Plida Juniores in virtù dell'autorizzazione ad insegnare l'italiano nelle scuole Primarie concessa da un Decreto governativo uruguayano che ha validità permanente.

Presso la Facoltà di Lettere e di Giurisprudenza dell'Università Statale di Montevideo è attiva una cattedra di italianistica per cui si tengono corsi di italiano; i destinatari sono gli studenti universitari o anche cittadini comuni, inoltre la Facoltà di Lettere organizza corsi di Aggiornamento per gli insegnanti locali di Italiano.

Molte delle trentatré associazioni "italiane" funzionanti in Uruguay ogni anno attivano corsi finanziati con fondi delle singole regioni (quindi non MAECI) a cui generalmente fanno riferimento.⁹⁷

In sintesi, per avere un quadro della diffusione della nostra lingua dal punto di vista quantitativo, in Uruguay, possiamo calcolare che il numero totale degli alunni nel 2016 (ultimo anno di mio acceso diretto ai dati consolari) era di circa 17500, in calo quindi rispetto ai circa 20 mila del 2010, anno del mio arrivo e delle mie prime rilevazioni per conto del Consolato.

Quando parliamo dei "corsi di lingua e cultura italiana per i connazionali all'estero" in questo Paese, ma in genere nelle grandi aree di immigrazione italiana in Sudamerica, ci riferiamo in realtà ad una iniziativa che finisce per essere rivolta ad una popolazione che si avvicina alla nostra lingua non più perché questa rappresenta come in passato la lingua madre, ma per vari altri motivi. Nello specifico, per esempio nelle scuole elementari, ci si rivolge a bambini che in rarissimi casi hanno un rapporto diretto con l'Italia, tutt'al più con un nonno o una nonna; infatti la

⁹⁷ Le associazioni sono di diritto uruguayano, fondate dagli italiani emigrati. Oggi sono composte dai loro discendenti ed i nomi si rifanno generalmente alle regioni di provenienza dei fondatori, anche se la lingua parlata è quasi sempre lo spagnolo. Un caso particolare si registra in Cile a Valparaiso, dove i componenti dell'associazione dei Liguri e del Comites locale (Comitati degli italiani all'estero, i cosiddetti "parlamentini" degli italiani) parlano ancora in prevalenza il Genovese.

maggior parte del 45% circa di popolazione che porta un cognome italiano è discendente di seconda, terza od ancora più antica generazione.⁹⁸

Questa situazione si riflette sugli ordini scolastici successivi.

Col tempo la volontà di mantenere l'identità culturale dei figli dei connazionali e dei cittadini di origine italiana è venuta meno. Di conseguenza ciò che si apporta alle scuole pubbliche va a tutto vantaggio delle stesse perché migliora l'offerta formativa per le ricadute positive che lo studio di una seconda lingua comporta a livello cognitivo e migliora la percezione sociale e collettiva dell'istituzione, ma non è più quella sorta di collante con il Paese di origine degli emigranti che aveva nel passato.⁹⁹

Nell'analisi proposta la debolezza dell'attuale intervento può essere evidenziata nei seguenti punti: i cambiamenti sociali e di struttura familiare che caratterizzano l'Uruguay, la percezione della supposta inutilità di una conoscenza dell'italiano, la scomparsa di importanti associazioni di italiani col loro ruolo di riconoscimento di identità culturale e comunitaria, il basso coinvolgimento personale degli italiani in questo Paese nei confronti delle azioni di diffusione della nostra lingua, scarsa formazione degli insegnanti e pochi contatti con la cultura italiana.¹⁰⁰

Vi sono anche punti di forza che è bene riconoscere e valutare: rimane alto il numero di cittadini italiani, l'italiano in genere non è vissuto come una lingua straniera, esiste infine una grande scuola biculturale potenzialmente bilingue italiana con una grande tradizione riconosciuta in tutto il Paese.

⁹⁸ Pinto M.A. (2002), «Bilinguismo e sviluppo metalinguistico», in *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi. Studi e ricerche in onore di Guido Petter* di G. Di Stefano, R.Vianello (a cura di), Firenze, Giunti editore, pp. 280-295.

⁹⁹ Peal E., Lambert W. E. (1962), "The relation of bilingualism to intelligence", in *Psychological Monographs: General and Applied*, vol.76, pp. 1-23.

¹⁰⁰ Porsi la domanda *A cosa serve l'italiano?* credo equivalga, nel contesto che stiamo valutando, ad una domanda un po' provocatoria che in alcune situazioni ho ascoltato: *A cosa serve la cultura?*

3.2 Argentina

L'Argentina è notoriamente un Paese la cui popolazione è caratterizzata da una numerosa presenza di discendenti di immigrati italiani.

Le scuole italiane paritarie oggi funzionanti sono cinque: quattro a Buenos Aires (*Cristoforo Colombo, Edmondo De Amicis, Centro Culturale Italiano di Olivos e Villa Adelina*) e una a La Plata, per un totale di 3600 studenti circa: tali scuole offrono titoli di studio sia italiani che argentini, coprono l'intero curriculum dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado e, in genere, sono considerate istituzioni di grande prestigio e richiamo, sia per l'utenza di origine italiana, che per l'utenza argentina in generale.

La tipologia dei corsi di lingua e cultura italiana che vengono promossi ai sensi del D. Lgs. 297/94 può essere caratterizzata nel seguente modo:

- Corsi integrati in istituzioni scolastiche pubbliche o private locali: in molti casi non sono considerati curricolari perché non sono riconosciuti dalle Autorità scolastiche locali, fanno comunque parte dell'offerta formativa dell'istituzione e si svolgono normalmente in orario scolastico, sono inseriti nei vari ordini (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I grado), non hanno carattere opzionale in quanto riguardano tutto il gruppo classe e prevedono una valutazione ufficiale fornita alle famiglie da parte della scuola. Questi corsi sono altamente apprezzabili non solo per evidenti ragioni di carattere educativo, ma anche per gli aspetti organizzativi garantiti dal fatto che si svolgono in una istituzione scolastica e sono caratterizzati da: alto numero di studenti iscritti, controllo della frequenza, supporto logistico.¹⁰¹

- Corsi extracurricolari per alunni in età scolare, tenuti presso associazioni italiane o scuole locali pubbliche o private: tali corsi hanno carattere opzionale e sono frequentati da bambini e ragazzi motivati all'apprendimento della lingua.

- Corsi extracurricolari per adulti organizzati da associazioni italiane, in particolare dai comitati della Società Dante Alighieri. Solo in alcuni casi per tali corsi è prevista una valutazione ufficiale con relativa certificazione internazionale.

¹⁰¹ I corsi integrati rientrano nell'erogazione del contributo finanziario del MAECI.

Complessivamente si può considerare che più di 33.000 studenti frequentano corsi di lingua e cultura italiana, tenuti presso scuole pubbliche e private e presso associazioni italiane. Sono esclusi da questo conteggio i numerosissimi corsi per adulti, promossi soprattutto (ma non solo) dall'Istituto Italiano di Cultura (I.I.C.) di Buenos Aires, dai vari Comitati della Dante Alighieri, dalle Università pubbliche e private, nonché dalle istituzioni di vario genere che non sono sotto il diretto controllo dell'Ufficio Scolastico del Consolato.

Al di là dei dati quantitativi, alcune esperienze che risultano particolarmente significative dal punto di vista didattico, ma anche umano e sociale, concorrono ad illustrare la particolare situazione argentina:

- la scuola italiana di San Carlos de Bariloche (nel sud-ovest del Paese, considerata già Patagonia) ha di recente chiesto il riconoscimento come scuola italiana non paritaria: in caso di accoglimento della richiesta, sarà la scuola italiana all'estero "più australe del mondo";

- grazie a una convenzione tra Consolato d'Italia di Mar del Plata e *Municipalidad* (Autorità Comunale), alcune associazioni regionali italiane organizzano corsi presso scuole municipali dell'infanzia nella zona del porto di Mar del Plata, zona nella quale il 90% della popolazione è di origine italiana;

- il Centro Culturale "Bivongi" di La Plata (capitale della Provincia di Buenos Aires), deve il suo nome alla località di Bivongi, in Calabria: un gruppo di immigrati italiani nel periodo del secondo dopoguerra ha voluto lasciare come eredità alle future generazioni una scuola, riconosciuta dalle autorità argentine, con l'insegnamento integrato della lingua e della cultura italiana;

- un'esperienza simile è stata realizzata nel *Gran Buenos Aires* (conurbazione della capitale)¹⁰² da due associazioni italiane: il Centro Molisano Monforte di Villa Bosh e il club Italiano scuola "G. Pascoli" della città di José C. Paz: queste due istituzioni hanno voluto dedicare il loro impegno prioritario alla vera e propria costruzione di scuole nelle quali l'insegnamento della lingua e della cultura italiana è un tratto distintivo;

- per ultimo, è importante ricordare il recente rinnovo della convenzione triennale tra il Consolato Generale di Buenos Aires ed il Governo della Città, per

¹⁰² Per *Gran Buenos Aires* (G.B.A.) si intende la conurbazione composta dalla città di Buenos Aires con i centri limitrofi.

l'insegnamento curricolare dell'italiano nelle scuole primarie e secondarie della città di Buenos Aires; tale accordo, rinnovato per la sesta volta consecutiva, prevede l'intervento della Società Dante Alighieri di Buenos Aires come ente esecutore.

Altre esperienze di interesse sono le seguenti:

- innanzi tutto la presenza di una capillare rete di attività di promozione della lingua e della cultura italiana anche in zone remote, nelle quali non ci si aspetterebbero esperienze significative; a tal proposito varrebbe la pena svolgere in Italia un'ampia campagna informativa per far conoscere realtà che nel nostro Paese sono poco note;

- in secondo luogo vale la pena ricordare l'impegno di diverse associazioni italiane (in genere associate in federazioni, FELCI di Buenos Aires, ENGIE di Quilmes, COASCIT di Mar del Plata, FEDASCIT ATLANTICA di Bahia Blanca), per stipulare accordi e convenzioni con le scuole delle rispettive zone, allo scopo di promuovere corsi integrati nelle istituzioni scolastiche.

Nelle province del Nordest (Santa Fe, Entre Rios, Chaco, Corrientes, Misiones, Formosa e nord della Provincia di Buenos Aires), che formano la circoscrizione consolare di Rosario (seconda città del Paese alla pari di Cordoba), non vi sono scuole paritarie, ma sono tantissime le scuole pubbliche e private nelle quali si insegna l'italiano, nelle città di Rosario, Santa Fe, Paraná, Resistencia ed in numerosi centri minori. Esse rappresentano storicamente l'italianità dell'Argentina, il desiderio autentico di mantenere vive e visibili le radici culturali della collettività, anche tra chi non parla l'italiano ma vuole che venga insegnato ai propri figli.

Nelle stesse città di Cordoba (centro-nord del Paese) e Mendoza (ovest a ridosso della Cordigliera andina), capitali delle Province omonime funzionano importanti scuole Italo-Argentine con lo statuto della Parità riconosciuto dallo stato italiano.

Va sottolineato che l'insegnamento dell'italiano era certamente più diffuso quando, fino a dieci anni fa, apposite convenzioni bilaterali ne sostenevano parte dei costi, in particolare per l'acquisto di libri e materiale didattico, nonché per l'aggiornamento dei docenti locali. In questi ultimi anni, invece, diverse scuole, sia pubbliche sia private, hanno ridotto l'orario di italiano o lo hanno addirittura escluso dal curriculum, a causa delle riforme provinciali mirate ad una maggiore attenzione alla lingua inglese e della forte riduzione del sostegno finanziario italiano.

Oltre alle tante scuole ancora attive nell'insegnamento della lingua italiana, anche in questa parte del paese si segnala la presenza di centinaia di associazioni, in genere ad ispirazione regionale, che offrono tuttora corsi di lingua e cultura italiana. In genere i corsi sono finalizzati soprattutto all'autofinanziamento, ma anche alla ricerca di nuove adesioni per l'istituzione, che in certi casi vengono coinvolte nelle varie attività culturali e ricreative che animano la comunità dei soci.

Nel 2009, nella sola circoscrizione di Rosario (provincia di Santa Fè), i corsi extracurricolari per adulti, riconosciuti dal MAECI, erano 437, con 4.947 alunni. Nella stessa rilevazione, i dati dei corsi integrati nel curriculum scolastico indicavano 430 corsi riconosciuti dal Ministero degli Esteri, con 10.985 alunni.

I dati degli anni successivi, dal 2013 all'attualità, hanno iniziato a registrare un forte decremento dovuto alla sensibile riduzione del contributo MAECI e ad alcune criticità sul piano gestionale; questi fattori concomitanti hanno progressivamente escluso alcuni enti gestori, in particolare quelli impegnati prevalentemente nei corsi extracurricolari per adulti.

3.3 Venezuela

L'immigrazione degli italiani in Venezuela è piuttosto recente, specie se comparata con i flussi migratori che interessarono altri Paesi dell'America Latina, e risale, nella maggioranza dei casi, alla seconda metà del XIX Secolo.

Esaurito il forte flusso del primo dopoguerra, il Venezuela (piccola Venezia) non è oggi considerato dall'Italia un Paese di forte emigrazione. Dati locali (Censimento 2005) parlano, comunque, di una considerevole popolazione italiana residente composta da circa 200.000 unità, alle quali vanno sommati almeno 800.000 loro discendenti pienamente inseriti nella struttura economica e sociale.

Nelle due Circoscrizioni consolari (Caracas e Maracaibo) operano una trentina di Enti gestori che organizzano circa 300 corsi (erano 422 nel 2012) a favore di quasi 10.000 studenti (erano circa 12.000 nel 2012) e impiegano poco più di una

cinquantina di insegnanti (mentre nel 2012 erano circa un centinaio).¹⁰³ Ventitré Enti operano nella Circoscrizione consolare di Caracas e sei, riuniti in due federazioni, presso la Circoscrizione Consolare di Maracaibo.¹⁰⁴

Le attività di questi Enti sono concentrate nelle maggiori città del Paese:

-Caracas; Valencia; Barquisimeto; Los Teques; Maracay; Puerto la Cruz e Ciudad Bolivar, nell'area di competenza del Consolato Generale di Caracas;

-Maracaibo; Punto Fijo; Cabimas; Ciudad Ojeda e Merida nell'area di competenza del Consolato di Maracaibo.¹⁰⁵

Tutte le iniziative sono di natura privata, ma molte operano con il sostegno economico del Ministero per gli Affari Esteri italiano (MAECI). Solamente la scuola "Augustin Codazzi" di Caracas, che offre la proposta di tutti gli ordini scolastici dalla Scuola dell'Infanzia fino al Liceo Scientifico, ha mantenuto negli anni la Parità scolastica, seppur tra molte criticità. Essa propone il curriculum italiano insieme alle quote di curriculum locale previste dal vigente accordo bilaterale di cooperazione culturale tra Italia e Venezuela.

Le altre istituzioni, invece, attivano corsi di lingua e cultura italiana inseriti nei curricula delle scuole private che operano sulla base della normativa locale.

I corsi delle Scuole dell'Infanzia fino alle Scuole Secondarie sono tenuti da personale locale e nella maggior parte dei casi è prevista una regolare valutazione, anche se non sempre questo avviene a causa delle direttive impartite dalla amministrazione delle *Zonas Educativas* non sempre uniformi e fedeli nell'applicazione del citato accordo bilaterale di cooperazione culturale.¹⁰⁶

L'attività didattica extracurricolare è poco diffusa, peraltro scoraggiata dalle direttive ministeriali italiane che stabiliscono i criteri per la distribuzione dei fondi a sostegno dei corsi, ed è residuale l'insegnamento agli adulti, che costituisce, invece,

¹⁰³ Al numero di alunni dichiarato dagli enti gestori che propongono l'italiano nel curriculum scolastico vanno aggiunti i dati riferiti alla scuola Paritaria "A.Codazzi" e della scuola "Bolivar y Garibaldi" di Caracas.

¹⁰⁴ Dati dell'ufficio scolastico del Consolato Generale di Caracas.

¹⁰⁵ Dati del Consolato Generale d'Italia a Caracas.

¹⁰⁶ Le *Zonas Educativas* sono suddivisioni amministrative paragonabili ai nostri Uffici Scolastici Regionali.

la principale attività didattica istituzionalmente svolta dall'Istituto Italiano di Cultura che opera a Caracas.

In estrema sintesi, sulla base del vigente accordo bilaterale Italia-Venezuela (D.M. n.235/2001 e D.M. 232/2002), l'insegnamento della lingua e della cultura italiana è obbligatorio in alcune scuole private venezuelane, anche se tale organizzazione, sebbene riconosciuta dall'utenza, sia, in alcuni casi, messa in discussione dalle autorità scolastiche locali che manifestano perplessità e a volte anche una certa contrarietà alla diffusione di lingue e culture definite, dall'attuale amministrazione, "coloniali". Comunque il locale Ministero dell'Educazione ha indicato come prioritario lo studio delle lingue: inglese, portoghese e francese, che evidentemente non sono considerate coloniali.

Nonostante tutto l'italiano rimane una delle lingue straniere più studiate nel paese, soprattutto a livello universitario, e la richiesta di accesso ai corsi risulta in aumento, non solo all'interno della comunità italiana, ma soprattutto tra la popolazione venezuelana.

Per i corsi finanziati dal MAECI l'andamento è opposto: come si deduce dall'andamento comparativo fra il 2012 ed il 2014, date in cui i dati consolari sono attendibili e conservati negli archivi perché ancora funzionante l'Ufficio Scolastico consolare nelle due circoscrizioni. Nel 2012 a Caracas funzionavano 15 enti con 289 corsi e poco più di 8000 studenti, tenuti da 83 insegnanti, a Maracaibo 6 enti, 183 corsi, poco più di 4300 studenti e 22 insegnanti; mentre nel 2014 rispettivamente a Caracas si registravano 10 enti, 241 corsi, mediamente circa 7100 studenti e 38 insegnanti, a Maracaibo sempre 6 enti, ma 115 corsi, circa 3700 studenti e 12 insegnanti. In definitiva il numero totale di studenti si è ridotto dai circa 12250 del 2012 ai 10800 circa del 2014 con una diminuzione anche degli insegnanti calati della metà in soli due anni. I dati riportati si riferiscono a corsi finanziati dal MAECI italiano.

Non esistono ancora studi che mettano in relazione questi dati quantitativi con il livello di competenza linguistica raggiunto dagli studenti nelle diverse realtà scolastiche.

In tutta la circoscrizione consolare di Caracas studiavano l'italiano nell'anno 2014 circa 7100 alunni. Quasi la metà frequentavano le sei scuole private che operano nella capitale:

Colegio Amerigo Vespuccio (613 studenti);
Colegio Nuestra Senora de Pompei (820 studenti);
Colegio Patria (525 studenti);
Colegio San Francisco de Asis (801 studenti);
Colegio San Marco Evangelista (768 studenti);
Colegio Bolivar y Garibaldi (Oltre 1300 studenti).¹⁰⁷

Di particolare importanza è la presenza consolidata di corsi di lingua e cultura italiana al di fuori della capitale, con una buona distribuzione geografica nei maggiori centri urbani della regione:

-Barquisimeto: *Colegio San Pedro*, con 1124 studenti; *Colegio Agazzi*, con 507 studenti;
-Puerto la Cruz: *Colegio Angelo de Marta*, con 958 studenti;
-Ciudad Bolivar: *Colegio Montessori*, con 820 studenti;
-Maracay: *Colegio Juan XXIII*, con 441 studenti, qui opera anche una sezione della società Dante Alighieri (156 studenti).

A Valencia funzionano alcuni corsi di italiano nel Centro Culturale “Il Bucaneve”, che contano circa 200 studenti, mentre a Los Teques prosegue un'esperienza anche se ancora non adeguatamente dimensionata.

Dal punto di vista quantitativo degli alunni, si osserva una buona distribuzione delle attività: consistente a livello di scuola dell'infanzia (circa un migliaio di alunni) e consolidata nella scuola primaria (oltre 2000) e secondaria (oltre 3000).

Il fatto che il maggior numero di studenti frequenti i corsi di scuola secondaria costituisce un elemento importante di continuità in prospettiva universitaria.

¹⁰⁷ Il *Colegio Bolivar y Garibaldi* ha rinunciato alla Parità e a qualunque contributo dello Stato italiano. Viene comunque inserito perché gli studenti continuano a studiare l'italiano mediamente per 3 ore alla settimana in tutti gli ordini scolastici.

Nella circoscrizione consolare di Maracaibo nel 2012 studiavano l'italiano oltre 4.000 studenti, suddivisi in parti uguali tra le due federazioni che raccolgono tutti gli Enti: 2038 presso la federazione "*Lago y Mar*", pari al 49%, mentre 2136 erano gli alunni presso le scuole "*Rosmini*", cioè il 51% del totale.

Questi dati si sono ridotti complessivamente nelle statistiche del 2014: gli alunni della federazione *Lago y Mar* (41,5%) sono 1541, mentre 2158 sono quelli delle scuole rosminiane (58%), in totale si arriva a circa 3700 alunni.

Le scuole rosminiane di Maracaibo e Cabimas operano come istituti privati all'interno del sistema scolastico venezuelano, con un'unitaria ed equilibrata distribuzione dei corsi di italiano che attraversa tutta la carriera scolastica dello studente: dalla scuola dell'infanzia fino al termine degli studi secondari. Questa è l'unica realtà scolastica del Paese dove ex studenti sono oggi diventati docenti nei corsi di italiano.

Le scuole della federazione *Lago y mar*, situate nelle località di Punto Fijo, Cabimas e Ciudad Ojeda operano, invece, in prevalenza nel solo settore primario. Questo pone seri problemi di continuità rispetto alla scolarità obbligatoria ed alla carriera scolastica dello studente, con prevedibili incertezze nella tenuta complessiva della proposta formativa dei corsi.

3.4 Brasile

Brasile e Italia sono due paesi che condividono profondi legami culturali, con radici e interessi comuni e intense relazioni economiche e commerciali.

La presenza italiana è particolarmente viva e si rileva quotidianamente nei nomi, nei cognomi, nei menù, nella toponomastica. L'immigrazione italiana in Brasile tra il 1870 e il 1960 è stata molto intensa ed attualmente sono circa 25.000.000 i discendenti italiani (San Paolo è la città italiana più grande al mondo, fuori dall'Italia, con i suoi 5.000.000 di italo discendenti).

Le attività di promozione e diffusione della lingua italiana si articolano come segue:

- corsi di lingua e cultura italiana, in parte finanziati dal MAECI e gestiti da Enti e Associazioni, che operano nelle Circoscrizioni Consolari; una decina sono gli

enti gestori che si occupano dell'inserimento della lingua italiana nelle scuole pubbliche brasiliane;

- sono presenti due scuole italiane paritarie: una a San Paolo, nota come "Complesso scolastico paritario italiano Eugenio Montale" ed una a Belo Horizonte gestita dalla "Fondazione Torino".

- scuole locali pubbliche (municipali e statali) e private che operano nelle Circoscrizioni Consolari di Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte e Rio de Janeiro;

- sei lettori italiani (inviati dal MAECI) sono distaccati presso le università federali o statali e due docenti (sempre inviati dal MAECI) operano nella scuola secondaria di secondo grado di Belo Horizonte;

Il progetto brasiliano "Scienze senza Frontiere" si propone di favorire la mobilità internazionale di studenti, studiosi e ricercatori brasiliani verso università e centri di ricerca di alta qualificazione nel resto del mondo: sta notevolmente aumentando la richiesta di studiare in Italia. L'impegno del governo federale brasiliano di erogare 100.000 borse di studio in quattro anni ha sviluppato nuovi legami e collaborazioni internazionali. Il progetto è specifico per aree disciplinari di considerevole interesse per l'innovazione e lo sviluppo tecnologico e industriale quali le scienze naturali e le scienze della vita, l'ingegneria, l'agricoltura sostenibile, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, le industrie creative. L'Italia, garantendo l'accoglienza a 6000 studenti in 4 anni, ha potuto raggiungere la posizione di quinto partner in assoluto dopo USA, Regno Unito, Germania e Francia. Nel settembre 2012 sono giunti in Italia circa 400 studenti per svolgere periodi di studio di 12 mesi, per i livelli di laurea triennale e di laurea magistrale, e periodi fino a 4 anni per i dottorati.

L'italiano è studiato nelle principali località del Paese: San Paolo (circa 19300 studenti), Curitiba (quasi 8000), Belo Horizonte (2000), Rio de Janeiro (4800), Brasilia (600), Recife (2200), Porto Alegre (10000) per un totale di circa 47000 nelle statistiche del 2013 del Consolato Generale di San Paolo. I numeri negli anni successivi sono scesi, ma non in maniera significativa, anzi c'è da segnalare il positivo caso della scuola "Dante Alighieri" di San Paolo: su richiesta di molti genitori nel 2015 è stato reintrodotta l'italiano nel livello primario della grande scuola "Dante Alighieri" (oltre 4 mila studenti) tradizionalmente conosciuta come "la

scuola italiana” della città. Per ora l’offerta è solo pomeridiana e non ancora curricolare, ma, simbolicamente e potenzialmente, questo è un importante risultato che testimonia del grande interesse che ancora esiste in Brasile nei confronti della cultura italiana in generale e per il sistema educativo in particolare.

3.5 Ecuador e Colombia

In questi Paesi sono presenti sia realtà di scuole paritarie, sia di corsi definiti “iniziative scolastiche” rivolti prevalentemente ai discendenti dei nostri connazionali: due settori distinti sul piano amministrativo ed operativo affidati infatti a due diverse Direzioni Generali del MAECI, anche se di fatto orientate entrambe sulla promozione della lingua e cultura italiana all’estero.

In Ecuador esistono alcune interessanti scuole nate per iniziativa di imprenditori italiani di prima o seconda generazione. Due di esse, a Quito, riconosciute per alcuni anni come “scuole paritarie”, ma anche due a Guayaquil e una a Manta, tutte interessate al riconoscimento, ma non sufficientemente dotate, ancora, di insegnanti italiani qualificati. Un caso particolare rappresenta la scuola statale di Portoviejo, nella quale si è introdotto l’insegnamento dell’italiano per rispondere alla necessità di molte famiglie di sentirsi più vicine ai loro emigrati in Italia.

Sul versante dei corsi per adulti funzionano tre comitati Dante Alighieri (Quito, Guayaquil, Cuenca), tutti sorti da pochi anni e riconosciuti dalla sede centrale di Roma. Rilevante, soprattutto a Quito, è la capacità di rapportarsi alle altre istituzioni culturali internazionali e a quelle locali come centri di iniziativa non solo nella didattica dell’italiano, ma anche nell’organizzazione di eventi culturali rivolti a tutti.

In Colombia funzionano due scuole paritarie a Bogotá, una nata circa 60 anni fa dallo stesso gruppo di connazionali che in precedenza aveva fondato il Circolo Italiano e poi la Dante Alighieri, solida, prestigiosa e ben attrezzata da tutti i punti di vista, con oltre 1.400 alunni. L’altra, di più recente istituzione, registra una frequenza molto minore, ma è dislocata in una splendida struttura, in una posizione privilegiata della città, per cui le aspettative sono positive.

Due scuole non paritarie funzionano a Barranquilla ed a Medellín, che rappresentano comunque nuclei di “italianità” con la volontà di un riconoscimento da parte del nostro Paese.

Le motivazioni che spingono allo studio della nostra lingua sono: il desiderio di una carriera universitaria o di una specializzazione nel nostro Paese, la ricerca di migliori opportunità di lavoro in Italia e in Europa, lo studio delle arti, la scelta di intensificare i rapporti commerciali con imprese italiane.

La storica motivazione del “riavvicinarsi alle radici storiche della famiglia e alla lingua dei nonni” continua a essere presente, ma non così preponderante come nel passato.

3.6 Cile

L’immigrazione italiana in Cile iniziò verso la seconda metà del XIX secolo e continuò durante la prima metà del secolo successivo. Arrivarono soprattutto giovani italiani dal nord d’Italia, principalmente dalla Liguria e dal Piemonte, dando origine a catene migratorie di tipo familiare che entrarono nel Paese via mare.

In Cile attualmente funzionano due scuole Paritarie: la più grande si trova a Santiago intitolata a “Vittorio Montiglio” e conta oggi circa 1.330 alunni, fu fondata nel 1891 ed è attualmente una Scuola Paritaria riconosciuta dal 2005;

una seconda a Valparaiso, denominata “Arturo Dell’Oro”, che conta una sede anche a Viña del Mar gestita dal medesimo ente (S.I.D.I.: Società Italiana d’Istruzione): insieme sono frequentate da circa 650 alunni.

Una terza scuola, gestita dalla *Fundación Scuola Italiana*, intitolata ad “Alcide De Gasperi”, si trova a La Serena (circa 500 km a nord della capitale) e dal 2015 risulta inserita nel sistema di “Scuole Italiane non Paritarie”; questa scuola ha attivato nel 2013 trentadue corsi con un totale di 573 alunni.

Nella città di Concepción (circa 600 km a sud della capitale) è stata recentemente aperta una quarta scuola, che conta circa 200 alunni. A questa istituzione cui era stata concessa la Parità fino all’ordine secondario di primo grado, ma nel 2013 l’ente gestore ha deciso di rinunciare.

Altre scuole funzionano a Copiapò, nella zona centro-nord del Paese a circa 800 km da Santiago (Scuola “G.Verdi” gestita dalla *Corporación Educacional*

Scuola Italiana), a Capitàn Pastene nella provincia di Araucania, nel sud del Paese, creata da un gruppo di emiliani che abitano in quella zona e si sono riuniti nella *Fundaciòn para el Desarrollo Comunitario*.

La *Corporaciòn Educacional Scuola Italiana “G.Verdi”* di Copiapò ha attivato 26 corsi con 515 alunni.

La *“Fundaciòn para el Desarrollo Comunitario”* di Capitàn Pastene contava nel 2013 trenta corsi con 722 alunni.

La *Corporaciòn Educacional “Dante Alighieri”* di Santiago del Cile ha due corsi e 64 allievi.

In totale queste associazioni hanno attivato nel 2014 novanta corsi con 1874 allievi a cui vanno aggiunti circa 1300 alunni della “Montiglio”, circa 650 della “Dell’Oro”, 573 della scuola di Villa Serena e 200 circa di Concepciòn, per cui si conclude che oltre 4600 alunni nell’anno 2014 studiavano l’italiano all’interno di un curriculum scolastico regolare riconosciuto dalle autorità cilene.

3.7 Conclusioni

Credo si possa sottolineare che l’insegnamento dell’italiano era certamente più diffuso quando, fino ad una quindicina di anni fa (2004-2005), apposite convenzioni bilaterali ne sostenevano parte dei costi per l’acquisto di libri e materiale didattico, nonché per l’aggiornamento dei docenti locali. In questi ultimi anni, invece, diverse scuole, specie fra le pubbliche, hanno ridotto l’orario di italiano o lo hanno addirittura escluso dal curriculum, a causa sia delle riforme scolastiche locali mirate ad una maggiore attenzione alla lingua inglese, che della forte riduzione del sostegno finanziario italiano.

La strategia complessiva di promozione della lingua e della cultura italiana all’estero meriterebbe d’essere ripensata, essendo ormai superata da tempo l’esigenza di “integrazione” dei connazionali nelle scuole locali. I loro figli e nipoti sono ormai perfettamente integrati nel tessuto socio-culturale dei Paesi che li hanno accolti ed in genere, proprio per integrarsi, i nostri emigranti hanno preferito adottare la lingua locale a discapito dell’italiano.

Oggi le motivazioni che spingono allo studio della nostra lingua sono altre: il desiderio di una carriera universitaria o di una specializzazione nel nostro Paese, la

ricerca di migliori opportunità di lavoro in Italia e in Europa, lo studio delle arti, la scelta di intensificare i rapporti commerciali con imprese italiane.

La storica motivazione del “riavvicinarsi alle radici storiche della famiglia e alla lingua dei nonni” continua ad essere presente anche se affievolita in buona parte del Sudamerica, soprattutto in Argentina, Uruguay e Brasile, pur essendo numericamente elevato l’interesse ad emigrare per varie ragioni verso l’Europa e l’Italia in particolare.

Attivare in loco corsi o iniziative per la diffusione faciliterebbe l’inclusione degli alunni stranieri che sempre più si iscrivono nelle nostre scuole in Italia, favorendone il successo formativo e riducendo fenomeni di insuccesso scolastico ed isolamento sociale.

In conclusione, secondo i dati del Ministero degli Esteri, lo studio della lingua italiana è in continua crescita in molti scenari del mondo. Di segno opposto invece la situazione in Sudamerica: pur essendo stato in passato un bacino prolifico, negli ultimi anni registra una flessione abbastanza diffusa, mentre aumenta il flusso di immigranti in Italia provenienti da quel continente. Anche nel nostro Paese a fronte di una maggiore richiesta di apprendimento, paradossalmente l’uso dell’italiano arretra nella quotidianità, specie sui media, ma anche nei documenti e nelle comunicazioni istituzionali, di fronte ad un utilizzo sempre più massiccio, invasivo e sostanzialmente inutile dell’inglese come lingua veicolare.

In questa situazione risulta importante trovare innovative strategie di diffusione all’estero, ma occorre molta attenzione anche in Italia, perché la diseducazione linguistica conduce alla indifferenza verso i valori etici e culturali e ci allontana da quella identità di popolo di cui la lingua è parte fondante.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Riprendiamo qui un concetto caro a Carlo Cattaneo già segnalata nel capitolo II di questo lavoro.

CAPITOLO IV

UNO STRUMENTO DI DIFFUSIONE: LA TRADUZIONE COME MOLTEPLICITÀ DI LINGUE

La traduzione ha sempre svolto un ruolo importante nella comunicazione umana consentendo la diffusione delle conoscenze da un paese ad un altro, svolgendo un ruolo di mediazione fra nazioni e culture, abbattendo barriere linguistiche e temporali e dando impulso all'evoluzione di lingue e società.

Prima di approfondire alcuni aspetti più formali relativi alla traduzione, vorrei dedicare alcune righe a spiegare le motivazioni che mi hanno spinto a pensare e ad utilizzare proprio la traduzione come strumento di diffusione della lingua e della cultura italiana in Argentina.

L'utilizzo della traduzione come strumento di diffusione ha significato un'esperienza inedita all'inizio dei miei percorsi lavorativi all'estero, ma in fondo abbastanza inevitabile se penso ai miei molti vissuti in ambienti bilingue, prima anglosassoni nel mondo della ricerca petrolifera e successivamente in ambienti ispanofoni nella cooperazione internazionale (Bolivia, miniere di Kami, Cochabamba). Dal contatto con le culture andine, le loro cerimonie, le ritualità è nato l'interesse per le esperienze antropologiche e successivamente teatrali. Il tentativo di comprendere e riproporre quanto appreso nei successivi anni di insegnamento ha fatto nascere il desiderio di misurarmi con il mondo della traduzione, scoprendo che in realtà era una dimensione nella quale io avevo vissuto, un esercizio già noto ed una necessità per comprendere ed essere compresi. Questo atteggiamento ha significato per me una possibilità di accesso e di lettura di culture altre e successivamente uno strumento di arricchimento e di comunicazione efficace in lingue differenti dalla mia. In seguito, nel momento in cui mi sono trovato a ricoprire

un ruolo istituzionale, ho deciso di ripercorrere in modo più sistematico una modalità utilizzata in contesti precedenti.

Ho pensato quindi a progetti che proponessero alcune traduzioni dall'italiano allo spagnolo ed in seguito dallo spagnolo in italiano per favorire un dialogo e permettere l'apertura di canali per una comunicazione significativa capace di creare momenti di confronto e di scambio duraturi nel tempo. Questi temi verranno trattati di seguito nella terza sezione della ricerca relativa ai progetti realizzati in Sudamerica.

4.1 Tradurre non è un'equazione perfetta

L'abilità del traduttore si rivela non solo nella conoscenza tecnica della lingua, ma anche e soprattutto nel far emergere la cultura in cui tale lingua ha preso forma e si è sviluppata. Prendiamo per esempio la traduzione letteraria tra due lingue diverse: le forme idiomatiche hanno un senso all'interno della cultura di origine in cui un documento è nato, ma difficilmente possono essere tradotte letteralmente. Non si opera quindi solo una traduzione linguistica, ma anche culturale per *trans-portarla* in forma quanto più vicino possibile alla comprensione della cultura *trans-dotta*.

Le parole stesse aprono mondi inattesi e contengono in sé un proprio futuro, possono essere fertili e generative e questo è il bello della traduzione che si trova ad operare con tali qualità, il suo splendore e la sua miseria, come affermò J. Ortega y Gasset¹⁰⁹ in un saggio del 1937: la traduzione porta sempre in sé la consapevolezza del proprio limite. La traduzione perfetta non può essere altro che una copia a patto che sia elaborata nella stessa lingua, nello stesso posto e nello stesso tempo dell'originale, per cui un originale essa stessa ovvero una non-traduzione (*Pierre Menard* di J. L. Borges)¹¹⁰. Quindi si parla di movimento, non solo da una lingua ad un'altra, o da una lingua alla stessa (i classici antichi tradotti nelle lingue contemporanee), ma anche da un pensiero a una parola, da un testo a un'idea: la traduzione conserva creando e crea conservando. Viviamo immersi in un perenne

¹⁰⁹ Ortega y Gasset J. (1937), *Miseria e splendore della traduzione*, Milano, Sugarco, 1985, pp. 63-105.

¹¹⁰ Borges J.L. (1944), «Pierre Menard, autore del Don Chisciotte» in *Finzioni, Tutte le Opere Vol. I*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 2011, pp. 649-658; 656-657.

movimento traduttivo, da un passato che si fa presente e futuro, memoria e proiezione nel non-ancora. Enrico Terrinoni sostiene che siamo degli esseri “traducenti” e che *la nostra vita è in realtà un’infinita e inesorabile traduzione* ed a proposito del limite di ogni traduzione afferma:

*Tradurre non è un’equazione perfetta, perché è l’idea di cambiamento a non prevedere affatto questa possibilità. Esattamente come noi non siamo mai gli stessi in due luoghi-momenti diversi dello spazio-tempo, due punti distanti del suono-senso mai e poi mai possono coincidere. Ed è per questo che la resa traduttiva implica talvolta l’arrendersi, il costituirsi e il restituirsì. Ma anche il re-istituirsì.*¹¹¹

L’opera del traduttore sta nel consentire la sopravvivenza dell’opera ed il risultato è segnato da un “debito”, cioè da una differenza rispetto all’originale, differenza che attraversa anche la propria lingua, perciò sempre in esilio, in migrazione: una Babele all’interno di una stessa lingua. C’è sempre perciò, come scrive Jacques Derrida, più di una lingua in una lingua, e questa molteplicità di lingue è quel che sfida, richiede e rende impossibile la traduzione.¹¹²

In questi ultimi decenni lo studio della traduzione ha subito una rapida evoluzione abbracciando altri ambiti oltre a quello prettamente linguistico e assumendo sempre più un carattere interdisciplinare divenendo essa stessa una disciplina che pone questioni in campi diversi come le scienze cognitive, le scienze del linguaggio, le scienze sociali, gli studi letterari, l’intelligenza artificiale, la filosofia, gli studi culturali, storici, politici. Possiamo affermare allora che la traduzione non è un semplice processo di trasferimento di un messaggio da una lingua ad un’altra, e non è sufficiente una buona competenza nelle due lingue per compiere tale processo.

Nell’atto pratico del porsi di fronte ad un lavoro da tradurre ci si incontra quindi con idee guida molto variegata; dalla fedeltà della traduzione si passa alla

¹¹¹ Terrinoni E. (2019), *Oltre abita il silenzio. Tradurre la letteratura*, Milano, Il Saggiatore, p 179.

¹¹² Derrida J. (1987), “Des tours de Babel” in *Psyché. Invention de l’autre*, Paris, Galilée, trad. it. di Zinna A. nell’opera a cura di S. Nergaard, *Teorie contemporanee della traduzione*, Milano, Bompiani, 2002, p. 416.

trasformazione del testo in rapporto alle sue intenzionalità implicite, negoziazioni proprie del “dire quasi la stessa cosa”, testo di partenza e testo di arrivo o di transito con le attese dei lettori.

Nel tempo quindi, semplificando molto e forse anche banalizzando un poco, possiamo riassumere che nell’atto del tradurre si possono adottare due atteggiamenti: si lascia il più possibile in pace lo scrittore e gli si muove incontro il lettore, o al contrario si lascia il più possibile in pace il lettore e gli si muove incontro lo scrittore. Se un testo rivive nelle diverse interpretazioni dei lettori, la traduzione può accedere al significato latente dello stesso, che viene allora ricreato o esplicitato nel testo di arrivo. Walter Benjamin¹¹³ vedeva la traduzione come riscrittura e, quindi, manipolazione di un testo.

In definitiva la traduzione è un complesso fenomeno che si pone entro contesti socioculturali in continuo cambiamento, in cui sono inglobati problemi del traduttore, del ricevente, del contesto, del committente e dell’editoria. Jorge Luis Borges nel parlare di una sua lontana recensione su una traduzione dal cinese all’inglese del *Shih Hing* o *Libro dei canti*, affronta in questo modo il tema del rapporto tra testo e traduttore:

*Verso il 1916 decisi di dedicarmi allo studio delle letterature orientali. Nello scorrere con entusiasmo e credulità la versione inglese di un certo filosofo cinese mi imbattei in questo testo memorabile: «A un condannato a morte non importa di camminare sull’orlo di un precipizio, perché ha rinunciato alla vita». Qui il traduttore aveva messo un asterisco e mi avvertiva che la sua interpretazione era preferibile a quella di un altro sinologo rivale che traduceva in questo modo: «I servitori distruggono le opere d’arte per non doverne giudicare bellezze e difetti». Allora, come Paolo e Francesca, smisi di leggere. Un misterioso scetticismo si era insinuato nel mio animo.*¹¹⁴

¹¹³ Benjamin W., “Il compito del traduttore” in *Angelus novus. Saggi e frammenti*, trad. it. di R. Solmi, Torino, Einaudi, 1982, pp. 45-46.

¹¹⁴ Borges J.L. (1938), “Una versione inglese dei canti più antichi del mondo” in *Testi prigionieri*, Milano, Adelphi edizioni., 2017, p.173.

4.2 Traduzione viva di un testo teatrale

Storicamente sono state spese molte parole nel tentativo di definire chiaramente “la natura propria del testo teatrale” e le differenze tra questo e gli altri tipi di testo. In primo luogo c’è da considerare che il lavoro che abbiamo tradotto è destinato a prender vita su un palcoscenico. Ciò significa che, senza alcun dubbio, la traduzione teatrale ci obbligherà ad un prolungato processo di perfezionamento del testo stesso, infatti la natura propria del testo teatrale non sta solamente nel rapporto tra l’opera scritta e la sua realizzazione sulla scena, ma inizia molto prima. Si annida nell’atto stesso della scrittura: scrivere un testo che deve essere agito significa compiere atti di scrittura ben precisi, finalizzati all’uso cui è destinato, per esempio sappiamo che viene smembrato nelle diverse parti e ognuna di esse assegnata a un attore; successivamente interverranno altre operazioni di taglio, di scrittura o di riscrittura.

La verticalità che il testo assume quando perviene agli attori non facilita solo un processo di mutilazione strettamente legato alle condizioni reali della compagnia: rapporto numero degli attori/numero dei personaggi, credibilità degli attori in rapporto ad alcuni personaggi, disponibilità di costumi e oggetti di scena, possibilità e versatilità dello spazio scenico, ma facilita anche il processo dello spostamento. Si offre cioè la possibilità di procedere ad un montaggio differente rispetto a quello in cui è stato articolato il testo scritto dall’autore: taglio di battute, anche di intere scene, abolizione di personaggi sono operazioni normali, a volte indispensabili, perché una storia possa prendere vita sulla scena, davanti ad un pubblico, ma si giustificano molto meno se la storia deve depositarsi in un oggetto come un libro. La filologia dei testi teatrali deve rinunciare all’idea del testo come realtà puntiforme, spazio definito e immobile ed adottare in maniera esplicita l’ipotesi che la natura del testo teatrale sia quella della instabilità: un luogo pluridimensionale definito da tensioni che possono avere origine in zone lontanissime del tessuto culturale che si articola intorno al testo stesso, una regione entro la quale si attivano scale temporali molto diverse.

Roberto Menin considera che il teatro possa intendersi come un “precursore della moderna multimedialità” perché l'espansione dei nuovi media che M. McLuhan, definiva “elettrici” rappresenta un ritorno all'antico, a forme di comunicazione che nella società non visuale anteriore a Gutenberg, coinvolgevano altri sensi come l'udito, la percezione del movimento, la ricezione collettiva, l'azione. Quindi il teatro, progenitore della cultura occidentale, non ha mai perso quel carattere multimediale che dava un ruolo centrale allo spettatore, per questo motivo lo si può definire un medium globalizzato *ante litteram*.¹¹⁵

In questa lettura occorre tenere presente che non si riesce a capire il valore delle parole e quindi immaginare una traduzione *per* il teatro senza la cornice discorsiva, ovvero la comprensione della ricezione prevista dal medium. Nella ricezione dello spettacolo teatrale la parola deve essere compresa immediatamente, pur in presenza di molte variabili: per esempio si inserisce in una pluralità mediale che prevede una distanza fra l'attore in scena e lo spettatore, lo svolgimento di azioni e reazioni che solo parzialmente si riflettono nella dimensione verbale, le reazioni degli attori possono infatti essere gestuali, col movimento, la mimica, il silenzio, la scena ha una dimensione fisica, che può essere fissa o mobile con luci, costumi e tutta una serie di artifici e macchine teatrali. In questa variabilità di parametri una traduzione che non fosse mirata e compresa porterebbe lo spettatore a distrarsi dall'azione che sta proseguendo, lo metterebbe in una specie di asincronismo fastidioso. La battuta deve arrivare immediatamente allo spettatore, in modo chiaro, ben percettibile, facilmente inseribile nel contesto dell'azione, non deve distrarre, ma agire con l'azione teatrale, perché perdere il contatto e l'attenzione dello spettatore costituirebbe un grave rischio per tutto lo spettacolo.

Questo contesto mediale impone una regola al traduttore: creare traduzioni dicibili e recitabili, almeno che non si abbia a che fare con particolari scelte estetiche dell'autore, per esempio nel “teatro dell'assurdo” di Ionesco.

Nella tipologia dei testi da tradurre, il testo teatrale è tra quelli che pongono maggiori problemi. Pertanto occorre chiarire che cosa s'intenda per traduzione

¹¹⁵ Menin R. (1996), *Teoria della traduzione e linguistica testuale*, Milano, Guerini scientifica.

teatrale. P. Torop¹¹⁶ osserva che, per "tra-duzione", non è da intendersi solo quella testuale interlinguistica o intralinguistica, ma anche quella metatestuale¹¹⁷ intratestuale, intertestuale ed extratestuale. La traduzione teatrale, pertanto, coinvolge più tipologie traduttive, anche tenendo conto della doverosa distinzione fra traduzione del testo teatrale per la stampa oppure per la scena. A livello traduttivo, pertanto, se il traduttore lavorerà per un editore, si occuperà soprattutto del testo drammaturgico, dando priorità non alla performabilità, ma alla cura filologica per il testo originale, tenendo ben presente la cultura all'interno della quale esso è stato prodotto. La traduzione teatrale rientrerà in questo caso nella categoria di traduzione letteraria, pur trattandosi comunque di un testo nel quale prevarrà il dialogo sulla narrazione. Diversamente, se il traduttore lavorerà per un regista o per un teatro, si occuperà del testo scenico e fondamentali diverranno i criteri di performabilità.¹¹⁸

Nonostante la semiologia abbia proposto approcci diversi allo studio del teatro, gli studiosi sono comunque concordi nel ritenere che il testo drammatico sia soltanto uno fra i vari sistemi fra loro connessi che costituiscono lo spettacolo, definendolo fortemente condizionato dalla sua rappresentazione. Tale atteggiamento verso il testo drammatico da parte della semiotica non solo ha aperto nuove prospettive negli studi drammaturgici e nella pratica teatrale, ma ha avuto anche un forte impatto nel campo degli studi traduttologici, tanto che la nozione di performabilità ha portato alcuni traduttologi a riesaminare la loro posizione rispetto alla traduzione del testo teatrale.

Negli anni '90 le teorie in questo campo sembravano polarizzate intorno a due concetti: quello di *performabilità* (rappresentazione) e quello di *leggibilità*

¹¹⁶ Torop P. (1995), Total'nyj perevod, Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus, [La traduzione totale, trad. it. di B. Osimo, Modena, Guaraldi Logos, 2000].

¹¹⁷ Il termine "metatesto" presenta due significati entrambi amministrabili: quello di risultato di un processo traduttivo testuale in opposizione al "pro totesto", e quello d'immagine complessiva che di un testo si crea in una cultura, determinata, oltre che dal testo medesimo, anche dall'apparato critico che lo correda.

¹¹⁸ Secondo Luzi ("Sulla traduzione teatrale", in "Testo a fronte" 3, 1990, pp. 97-99) è proprio il palcoscenico a stabilire il valore di una traduzione. Esso non solo evidenzia e amplifica le soluzioni felici, ma anche quelle infelici, ripercuotendosi sul lavoro dell'attore e sulla buona riuscita della rappresentazione.

(testo scritto). Da una parte, P. Pavis¹¹⁹ osserva che la traduzione per il palcoscenico va oltre la traduzione interlinguistica del testo drammatico; dall'altra parte S. Bassnett¹²⁰ non condivide l'idea di performabilità e di una traduzione orientata alla rappresentazione, a tutto favore del testo scritto. La dicotomia performabilità/leggibilità non risulta tuttavia molto convincente in quanto, nella pratica, non esistono divisioni nette fra una traduzione orientata alla performabilità ed un'altra alla lettura. Da un lato, la comunicazione interculturale dipende prevalentemente da processi che influenzano non solo la produzione della traduzione teatrale, ma anche la sua distribuzione e ricezione da parte di un pubblico dalle molte sfaccettature. Dall'altro, queste due posizioni sembrano condividere la debolezza degli approcci prescrittivi negli studi traduttologici. Il punto nodale di ogni traduzione, sia essa letteraria o specializzata, è quello che J. Koustas¹²¹ definisce un vero e proprio "dilemma"; è la scelta tra una "traduction-assimilation" e il "traduire oui, mais sans traduire". La prima è una traduzione che assimila il testo nella cultura della lingua di arrivo, la seconda è una traduzione conservativa, ovvero rispettosa del testo di partenza e della cultura di cui esso fa parte, ma che rischia di produrre un testo incomprensibile per il destinatario.¹²² Pertanto il traduttore dovrà decidere se propendere per una ri-creazione degli elementi presenti nel testo con altrettanti corrispondenti nella cultura ricevente.

Tuttavia è proprio grazie agli strumenti dell'analisi semiotica, ovvero a quei meccanismi che in un testo producono il senso e studiano i valori simbolici delle espressioni linguistiche, dei gesti, dell'ambientazione, dell'intonazione e accentuazione dei personaggi, ecc., che, parafrasando Koustas, alcune opere si prestano più naturalmente ad una *traduction-sans-traduction*, mentre altre ad una

¹¹⁹ Pavis P., "Problems of Translation for the Stage: Intercultural and Post-Modern Theatre", in H. Scolnicov, P. Holland (eds.), *The Play out of Context . Transferring Plays from Culture to Culture*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, pp. 25-44 .

¹²⁰ Bassnett S. (1996), "Translation Studies" in M. Payne (a cura di), *A Dictionary of Cultural and Critical Theory*, Cambridge, Blackwell, pp.540-541.

¹²¹ J. Koustas, "Traduire ou ne pas traduire le théâtre? L'approche sémiotique", in *Traduction, Terminologie, Rédaction Études sur le texte et ses transformations*, Vol. 1, n. 1, I semestre, 1988, pp. 127-128.

¹²² In altri termini possiamo dire che il grado di accettabilità del testo è variabile a seconda che si preferisca un approccio di adeguatezza o accettabilità.

traduction-assimilation. Da ciò emerge la necessità per il traduttore d'individuare una serie di priorità, l'esigenza d'isolare quei valori nel testo di partenza che devono essere salvaguardati affinché il testo tradotto possa dirsi adeguato a quello originale.

Nel caso della traduzione teatrale i valori stilistici e formali, così fondamentali in un'opera narrativa, cedono spesso il passo all'efficacia che il testo deve palesare sulla scena.

Per concludere, si può osservare che, essendo i canali di comunicazione in teatro più numerosi che nella pagina scritta, l'approccio traduttivo dovrà tenere principalmente conto dei sistemi di significazione.¹²³

L'equivalenza funzionale che, a mio parere, dovrebbe essere l'obiettivo di ogni traduzione che non sconfini nel rifacimento, dovrà essere perseguita non solo sul piano linguistico, ma anche nell'ambientazione, nei costumi, nella recitazione, nell'uso delle luci, ecc. La condizione ottimale si ha allora quando traduttore e regista sono possibilmente la stessa persona, o comunque quando la traduzione nasce da una sinergia tra traduttore, drammaturgo, regista e attori. Poiché questa condizione è possibile soltanto in rari casi, occorre che il traduttore (che è traduttore di testo scritto, quindi scenico solo "in potenza") tenga sempre ben presente che l'opera che sta traducendo abbia, dal punto di vista semiotico, gli stessi significati di quella originale.

La nozione di significati impone, però, la necessità d'individuare i riceventi cui i medesimi sono rivolti, e introduce così al problema del pubblico ed alla constatazione di quanto l'universo della ricezione sia di fondamentale importanza sia per il semiologo, sia per il traduttore. A differenza degli altri generi letterari, quindi, il ruolo del pubblico a teatro assume una dimensione corale ben diversa da quella del lettore individuale. Pertanto, la funzione realizzativa del testo e la sua ricezione da parte del pubblico dovranno essere considerati dal traduttore come aspetti fondamentali ai quali finalizzare il suo operato.

¹²³ Secondo Veltrusky la presenza di un attore o di un oggetto sulla scena è sufficiente a trasformarli in segni. Veltrusky J. (1976), "Dramatic Text as a Component of Theatre" in L. Matejka, I. R. Titunik, *Semiotics of Art: Prague School Contributions*, Cambridge, MIT Press, pp. 94-117.

La traduzione per il teatro richiede un'attenzione sulle infinite gradazioni dell'impegno richiesto al traduttore e sulla varietà dei contesti in cui ciò avviene. I semiologi del teatro hanno metabolizzato la complessità e la poliedricità dell'evento teatrale, mentre alcuni letterati sono sospinti a tornare alle certezze del testo-libro come origine e centro stabile del sapere teatrale.¹²⁴

In effetti, una traduzione teatrale può subire molte elaborazioni: essere eseguita unicamente per la lettura per poi passare o meno alla scena, ma può nascere per la scena ed essere pubblicata prima o dopo la rappresentazione, tutte fasi di produzione che necessitano spesso di una particolare elaborazione o rielaborazione. Al lavoro in sé possono mettere mano una serie di soggetti, da soli o insieme: uno o più traduttori, un regista, un regista-traduttore, gli attori, *ecc* ... Inoltre, possiamo avere anzitutto una traduzione grezza molto vicina all'originale passata poi a un traduttore esperto o ad un autore di teatro che può fare una versione fortemente adattata alla cultura di arrivo o meno; oppure possiamo avere una versione fin da subito molto vicina alla rappresentazione, o ancora un prodotto intermedio che necessita di una ulteriore elaborazione per la scena, *ecc*. Quando la traduzione viene consegnata al teatro, il regista ne fa poi la sua versione, migliorando e adattando, a volte addirittura inserendo parti ad hoc, con o senza l'accordo dell'autore, che del resto ne può elaborare una variante specifica per quella messinscena, *ecc*. Da non dimenticare l'apporto degli attori e la rielaborazione che se ne fa durante le prove, a tavolino e in palcoscenico, che migliorano, tagliano, riscrivono le battute provate.

Altro importante aspetto da considerare nel rapporto tra testo scritto e rappresentazione è lo spostamento progressivo, in alcuni paesi, dell'editoria teatrale verso traduzioni adeguate alle caratteristiche della scena, e non viceversa. Questo è un fenomeno iniziato negli anni 70, quantunque ristretto a un ambito di nicchia del panorama editoriale complessivo, ma pur sempre assai significativo. In Italia, la traduzione teatrale per l'editoria, fino agli anni 70 circa del novecento, presenta ottime versioni perfettamente sfruttabili nella messinscena

¹²⁴ Per un orientamento bibliografico si rimanda a Elam K. (1988) ed anche Serpieri A. (1978) per la fondamentale differenziazione tra narrativa e teatro prendendo spunto dalle caratteristiche discorsive evidenziate da Benveniste E. (1966).

ed anche versioni “letterarie”, a volte per mano di uno stesso traduttore, assolutamente inservibili per il palcoscenico. È noto che G. Strehler ritradusse di propria mano l'*Opera da Tre Soldi* di Brecht/Weill. La versione fatta da E. Castellani e pubblicata da Einaudi era assolutamente inadatta ad andare in scena. Ma altre traduzioni di Castellani vennero e sono ancora oggi utilizzate a teatro con profitto. Dalla critica a quel modello di editoria sono nate nuove case editrici, legate e interrelate a esperienze profonde nel campo del nuovo teatro, basti qui citare la “Ubulibri” di Franco Quadri. Oggi, grazie a quel rinnovamento, avvengono addirittura pubblicazioni in concorso con produzioni teatrali, spesso in diretta collaborazione tra ente produttore dello spettacolo ed editore.

Dopo queste puntualizzazioni si possono riassumere alcune linee di lavoro adottate nelle traduzioni da me effettuate e che riporto nei capitoli relativi ai progetti drammaturgici.

In modo preliminare è essenziale procedere all’analisi del contesto di partenza degli autori col quale ci si deve confrontare. Il livello di conoscenza incide in modo cruciale sulla profondità della comprensione del testo. In questo senso, naturalmente, entrano in gioco il livello culturale, la preparazione nel comprendere le condizioni sociali, storiche, politiche, culturali e filosofiche. Con ciò voglio dire in pratica che, oltre al lavoro ingente che richiede tradurre un’opera teatrale, è necessario affrontare un lavoro non meno ingente di documentazione, al fine di colmare le distanze temporali, quindi storiche, sociali e linguistiche riferite ai registri utilizzati nelle diverse situazioni sociali dei personaggi. Proprio il registro è il primo punto da cui è utile partire ed io procedo utilizzando in concreto uno dei testi argentini che ho tradotto: *Gris de ausencia*.

4.3 *Gris de ausencia*

Quando si traduce è indispensabile scoprire nel testo originale il registro generale del linguaggio dei personaggi, una determinata impronta, un modo di parlare, in base, per esempio, all’ estrazione sociale o alla condizione professionale. Nel testo *Grigia assenza* (originale: *Gris de ausencia*) di Roberto Cossa, l’ambiente è commerciale, siamo infatti in una trattoria romana di Trastevere, il registro commerciale, però, si rileva in un solo personaggio, il dato prevalente è che i

personaggi sono tutti stranieri con un conflitto più o meno dichiarato col posto in cui stanno vivendo: quasi tutti vorrebbero essere altrove, il più anziano, emigrante italiano di nascita quindi ritornato in patria, è disorientato, si tratta del nonno che addirittura confonde la vita attuale con la precedente, mescolando continuamente luoghi e persone di Roma con Buenos Aires e viceversa. Oltre a questo, ad un livello più profondo, l'autore nel testo originale ha costruito personaggi che, oltre ad utilizzare un registro da emigranti, si esprimono e costruiscono le frasi in modo sintetico, a volte spezzato, omettendo determinate particelle sintattiche, ed utilizzando chi il dialetto della propria regione italiana, chi il *lunfardo*¹²⁵, chi l'argentino, chi lo spagnolo di Madrid, ecc. L'uso stesso ostinato dell'argentino ormai mescolato con l'italiano è la sottolineatura del conflitto, dell'impossibilità del ritorno, mentre viceversa l'italiano risulta parlato con un forte accento argentino. Non essere coscienti di questo e non trasporlo nella traduzione avrebbe implicato la perdita di un livello essenziale dell'elaborazione del testo originale.

Esiste poi l'eterna domanda: bisogna adattarlo al contesto di arrivo? Non c'è una regola definitiva che ci permetta di rispondere affermativamente o negativamente a questa esigenza. In generale, la decisione di adattare o no il testo al contesto ricevente è una decisione più drammaturgica che strettamente testuale, vedi il concetto di "sostenibilità significativa" indicato in precedenza. Nei testi tradotti ho cercato proprio questo adattamento attraverso un uso differente di linguaggio per gruppi di personaggi perché oltretutto sembrava caratterizzante già il testo originale. Il regista di una eventuale messa in scena potrà poi valutare la convenienza o meno di tale operazione.

Un'altro aspetto importante nell'opera teatrale è il ritmo. Non serve essere molto precisi e fedeli al testo originale se, una volta messo in bocca agli attori, il testo non scorre con la necessaria fluidità. Tutti i testi hanno un ritmo proprio, una disposizione delle battute, delle pause e dei silenzi che conferiscono all'insieme una determinata "partitura". Il traduttore deve conoscere quel tanto della lingua di partenza da poter apprezzare il ritmo dell'opera originale ed esprimerlo nel testo tradotto. Il lavoro sul ritmo ci obbligherà spesso a fare uno sforzo costante di sintesi, una costante "cesellatura delle parole", pensando ad Čechov.

¹²⁵ Il *lunfardo* è una sorta di dialetto urbano parlato a Buenos Aires ed in altre città che contiene espressioni e parole provenienti da vari dialetti italiani.

Un ultimo elemento su cui intendo focalizzarmi è il tono. È essenziale interiorizzare il tono dell'opera originale e trasportarlo nella traduzione, anche se è di difficile definizione. La prima cosa che mi viene in mente è citare parole come gravità e leggerezza, serietà o comicità, ironia o denuncia. Si tratta di elementi che è necessario saper percepire in un testo originale e che si legano ad un forte grado di soggettività.

In *Gli agnelli* (originale: *Los corderos*) di Daniel Veronese, per esempio, la commistione linguistica fra dialetti e lingue ufficiali non si presenta perché l'opera è stata scritta utilizzando lo spagnolo/argentino moderno, ma le parole sono costantemente impregnate dell'ironia dell'autore. Questo elemento, che rientra in quello che indico come "tono" dell'opera, è risultato fra i più difficili da trasmettere alla traduzione perché più sottile, sofisticato e, inoltre, condizionava tutto il resto: i registri del linguaggio, il ritmo, la musicalità dell'opera.

Rimane a questo punto la prova di lettura. Una traduzione teatrale non può venire alla luce senza un periodo di prove di lettura. Se ci si trova a dover utilizzare un testo per la messa in scena, potremmo pur aver scritto qualcosa di cui siamo molto soddisfatti, ma non è raro constatare che quando la traduzione passa ad essere recitata da un gruppo di attori, possa aleggiare il panico del "non funziona nulla", "non scorre", "non esce il vero e profondo significato del testo". La preoccupazione è giustificata, ma dobbiamo prendere atto che la traduzione teatrale è qualcosa di realmente complesso; basti pensare al "solo" fatto che è destinata ad un pubblico totalmente diverso rispetto all'originario, preso come riferimento dall'autore anche nella forma metalinguistica, qui intesa come un'aggiunta substruttura comunicativa che oltrepassa i vincoli storici e la struttura stessa di una lingua. Per questo è consigliabile che il traduttore sia disposto a partecipare, almeno per un tempo, ai momenti di lettura della sua traduzione. Non dovremmo dunque ritenere conclusa la traduzione finché non saremo passati attraverso un'attenta e dettagliata fase di ascolto e progressiva definizione del testo che abbiamo tradotto. Questa fase, altrettanto se non più importante del lavoro, sarà probabilmente quella che riuscirà a trasformare quanto elaborato nel silenzio di uno studio in qualcosa di vivo o, meglio ancora, in qualcosa che possa prendere vita sul palcoscenico.

4.4 Note sulla traduzione del testo *Gris de ausencia*

L'azione si svolge un venerdì sera dei giorni nostri in una trattoria argentina a gestione familiare a Roma nel quartiere di Trastevere. I personaggi, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, sono tutti di origine italiana, alcuni nati in Italia ed altri in Argentina. Lucia vorrebbe convincere la figlia (Frida) a rimanere a Roma, ma lei vuole tornare a Madrid dal fidanzato. Il padre (Dante) cerca di fare funzionare il servizio convulso del venerdì sera, vorrebbe convincere il nonno a cantare la "Cumarsita", ma questi è perso nei suoi vaneggiamenti e canta ciò che vuole.

Nel testo originale i personaggi parlano appunto spagnolo, utilizzando parole mescolate soprattutto con l'italiano ed il proprio dialetto di origine.

Tutti si esprimono con una lingua caratteristica che determina una disomogeneità di linguaggio, espressione del grado di accettazione della condizione di emigranti di ritorno. Nella traduzione si è cercato di mantenere questa differenziazione, proprio perché rimarca e fa emergere le diverse personalità ed i conflitti che la loro situazione genera.

Il primo personaggio è "Il Nonno" che parla e canta in italiano con intercalazioni dello spagnolo parlato a Buenos Aires utilizzando anche modalità che sono tipiche degli emigranti tornati in patria, mescola parole dell'una e dell'altra lingua non disdegnando il suo dialetto meridionale di origine: ed allora dice "frio" invece di freddo, "niño" invece di "bambino", o scambia le parole come quando dice "ansietà" invece di "ansia".

Frida è la più giovane, abita ormai stabilmente a Madrid ed usa l'italiano con qualche intercalazione particolarmente utilizzata in Spagna come "coño", "vale".

Lucia, la madre di Frida ha l'accento meridionale e pur usando l'italiano, le scappano parole e frasi dialettali.

Ciccio, fratello di Dante usa molte parole ed espressioni argentine perché probabilmente vorrebbe vivere là, ma con la nipote il linguaggio veicola un affetto che gli fa parlare la lingua di lei, cioè l'italiano.

Dante, a differenza del fratello, è il più integrato e lo si capisce dall'uso corretto e corrente dell'italiano; è preoccupato di fare funzionare l'attività attuale

senza distrazioni nostalgiche, tanto da pronunciare alcuni piatti argentini con accento italiano.

Nella traduzione i personaggi quando parlano in italiano, escluso Dante e Frida, lo fanno con pronunce ed accenti tipici degli argentini che vivono in Italia. È facile immaginarselo e riprodurlo se si pensa ai discorsi di Papa Francesco, che, anche se si esprime in modo corretto, lo fa con pronunce ormai inconfondibili.

Per rendere più agevole la lettura concludiamo con alcuni esempi utilizzati liberamente nella traduzione del testo: la lettera “z” è pronunciata come “s” (al pari di alcuni nostri dialetti, in primis quello ligure), la “g” diventa una sorta di “sci”, per cui nel testo leggeremo “sciornale” invece di “giornale”; le doppie non sono pronunciate per cui “detto” diventa “deto” o la parola “vecchietta” sarà “vechieta”, le parole che iniziano per “s” sono precedute da “e” come per esempio “estati” invece di “stati”; il verbo “stare” si sostituisce ad “essere” come avviene anche nei dialetti meridionali con particolare riferimento a quello campano ed al suo simile pugliese.

Altri esempi di argentinismi che compaiono nel testo sono: l’uso errato dell’articolo “li” al posto di “gli” come “li italiani” o “li compravo”; “te vede” invece di “ti vede”; oppure frasi come “allora non va a venire” invece di “... non viene”, “giocare alla briscola” invece di “... a briscola” ed infine una tipica espressione argentina che utilizza parole italiane: “me ne frega”.

TERZA SEZIONE
PROGETTI IN ARGENTINA

CAPITOLO V

PROGETTO: NUEVO TEATRO ITALIANO 1

*Nuevo Teatro Italiano*¹²⁶ è il titolo del libro di cui ho curato la genesi, le traduzioni dei testi, con le particolari modalità che descriverò, ed in seguito la pubblicazione nel 2000 con la casa editrice *Ediciones de la Flor* di Buenos Aires.

Il lavoro presenta un'antologia con la traduzione di alcune opere di tre drammaturghi contemporanei: Edoardo Erba, Cesare Lievi e Giuseppe Manfredi, che, nel periodo di realizzazione di questo progetto, erano esponenti di rilievo di quella generazione di quarantenni che cercava di innovare il teatro italiano, nomi nuovi, giovani e promettenti.

Nonostante la grande differenza delle loro rispettive opere, questi autori hanno in comune un'altra caratteristica: l'essere autori-teatranti che lavorano direttamente in scena anche come registi e sono disposti ad intervenire sul testo con il fine di renderlo il più adeguato possibile allo spettacolo che si sta costruendo.

Probabilmente è proprio questa partecipazione totale all'evento creativo ciò che fa di loro un prezioso punto di riferimento nel rinnovamento del panorama teatrale italiano.

L'idea di questo progetto nasce dall'incontro con la realtà teatrale argentina, realtà fortemente presente a Buenos Aires, capitale che da sempre ama il teatro.

In un articolo apparso l'11 maggio 2020 sul quotidiano spagnolo *El País* il giornalista Enric Gonzáles afferma che è impossibile sapere con certezza quanti

¹²⁶ Colella S., Danzi G. (2000) (a cura di), *Nuevo Teatro Italiano 1*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

siano i teatri a Buenos Aires. Ufficialmente sono circa trecento, ma ritiene che la cifra reale sia molto più alta. In effetti innumerevoli sono i centri culturali, le cantine, gli spazi inventati che offrono eventi teatrali. Per comprendere l'amore dei *porteños*¹²⁷ per il teatro il giornalista riporta le parole di Claudio Tolcachir, drammaturgo, attore, regista secondo il quale esiste una vera e propria identificazione tra la capitale argentina ed il palcoscenico, che nasce con gli immigranti. Questi sentivano il bisogno di ritrovare la loro cultura, infatti questo ogni comunità aveva i suoi teatri ed i suoi momenti di catarsi. In seguito le tragiche dittature come gli altri periodi oscuri vissuti dal paese legati alle drammatiche crisi sociali ed economiche hanno consolidato il ruolo del teatro come luogo di comunione e di resistenza. Per questo il teatro viene vissuto ancora oggi come un "bisogno"!

Ho conosciuto in prima persona questa realtà attraverso le animate discussioni con alcuni uomini di teatro già incontrati anni prima in occasione delle presentazioni degli spettacoli della *Comuna Baires*¹²⁸ nella capitale argentina: mi riferisco drammaturgo Osvaldo Dragun, direttore di *Las Casas de las Americas* a Cuba, quindi dell'unico teatro nazionale argentino, l'antico e monumentale *Cervantes*, al regista e direttore del teatro più importante di Buenos Aires, il *Teatro Municipal General San Martín*, Juan Carlos Gené, a Roberto Tito Cossa, direttore attualmente del CELCIT di Buenos Aires¹²⁹. Come non posso nemmeno dimenticare gli incontri appassionati dopo gli spettacoli nei grandi caffè¹³⁰ della *avenida Corrientes* con attori, studenti di teatro e spettatori.

¹²⁷ *Porteños*: da *puerto*, sono chiamati così gli abitanti di Buenos Aires.

¹²⁸ *Comuna Baires*: gruppo di teatro italo-argentino fondato a Buenos Aires da Renzo Casali, Liliana Duca, Antonio Llopis nel 1969, dalla precedente esperienza del Centro Dramatico Buenos Aires, risultato dalla fusione di istanze del *Teatro Independiente* argentino con quelle di altri movimenti di avanguardia del secondo novecento. La *Comuna Baires* dal 1976 stabilisce la sua sede a Milano. Renzo Casali nel suo volume *Antropologia dell'attore* (Editoriale Jaca Book, Milano, 1983) così definisce il gruppo: *Comuna Baires è l'intuizione di un teatro basato sull'individuo attore, ispirato al metodo Stanislavskij e tendente all'antropologia*. Ho fatto parte di questa esperienza dal 1982 al 1992 partecipando a numerosi laboratori e spettacoli teatrali assumendo diversi ruoli.

¹²⁹ CELCIT : Il *Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral* ha sedi in diverse città del Latinoamerica ed organizza corsi, seminari ed incontri di carattere teatrale.

¹³⁰ Il più frequentato era il *Café La Paz* in *avenida Corrientes 1593 (Corrientes y Montevideo)*.

Questa vera e propria necessità di esprimersi, di incontrarsi attraverso il medium teatrale come la ricerca di testi teatrali italiani contemporanei che allora non si conoscevano, con l'unica eccezione di Dario Fo, mi ha spinto a contattare l'allora responsabile della collana Ricordi/Teatro di Milano, Angela Calicchio. Questa collana, che ora non esiste più, si occupava di drammaturgia italiana contemporanea. Grazie alla sua preziosa collaborazione ricevetti tutte le pubblicazioni presenti nella collana.

Questa vera e propria tessitura di incontri, letture, scambi di opinioni sui testi ha portato non soltanto alla scelta degli autori e delle opere, di cui di seguito saranno tracciate le coordinate, ma hanno costituito la possibilità di realizzare il progetto che verrà approfondito nel capitolo che segue.

5.1 Edoardo Erba

Edoardo Erba (Pavia, 1954) è considerato oggi uno dei più importanti autori teatrali italiani. Drammaturgo, autore di programmi televisivi e di sceneggiature per il cinema, è sicuramente fra i talenti più brillanti e riconosciuti della sua generazione. La drammaturgia di Erba comprende oltre trenta titoli, molti dei quali sono stati successi della scena italiana ed internazionale. Come narratore ha inoltre pubblicato nel 2019 un romanzo, *Ami*, edizioni Mondadori. Attualmente è docente di Scrittura per la Scena all'Università di Pavia e al Teatro all'Accademia Nazionale d'Arte Drammatica Silvio D'Amico di Roma.

Nel teatro di Erba è racchiuso un mondo con le caratteristiche del nostro sentire quotidiano, raccontato con il tono semplice e scorrevole di un linguaggio preso dalla vita di tutti i giorni, agile, accessibile, ma anche insidioso dove i tic, i sentimenti, i disincontri sono esagerati e portati al paradosso fino alla deflagrazione catastrofica.

Sebbene i suoi lavori partano da una base comico-realistica, quasi tutti i testi si muovono in un orizzonte metafisico. L'autore non si riconosce nel realismo; quando scrive una storia, si trova spontaneamente sulla stretta frontiera che separa la realtà, dai sogni e le visioni. Su questa frontiera l'autore vede fluttuare tutte le nostre vite.

Le tematiche a lui vicine si riferiscono alla morte, alla famiglia, allo sport, anche come fonte di ispirazione, ed alla scienza, soprattutto la fisica e la biologia.

Altro tema importante è la presenza dell'irrazionale nella vita ed il dovere di affrontare questa presenza con una logica e con mezzi razionali. Mezzi che l'autore trova al tempo stesso patetici, inadeguati e sublimi.

Fra i lavori più recenti segnalo che Erba ha tradotto e adattato per la scena diversi testi diretti ed interpretati da registi e attori affermati e conosciuti in Italia, come *Roman e il suo cucciolo*, interpretato da Alessandro Gassman, *Die Panne* di Dürrenmatt, *L'appartamento* con Massimo Dapporto, *L'apparenza inganna* con Neri Marcoré, *Prima Pagina* con Tognazzi, *Festen* con la regia di Valerio Binasco. Ha inoltre lavorato per la radio e la televisione italiana.

Per comprendere meglio la scrittura di Erba, ripropongo le trame di alcuni suoi lavori:

- nella *Notte di Picasso* (1990), due ricoverati si incontrano ogni notte nel corridoio di un manicomio per scrivere un film. Ma, per anni il lavoro si blocca sul modesto particolare di una scena secondaria. Una notte di furore creativo, dopo avere fondato l'arte del prossimo millennio, uno dei due si rende conto di essere il Messia. Il testo pubblicato sulla rivista teatrale *Hystrio*, fu rappresentato a Los Angeles nel 1991 così come l'opera *Porco selvatico*;

- *Porco selvatico* racconta la storia di un uomo che entra in un bar e si rende conto che, al posto del lampadario, c'è una persona appesa al soffitto. Animato da buoni sentimenti, l'uomo vorrebbe liberare il poverello, però il padrone del bar e la moglie, che forse son sbirri o, magari, le vittime della situazione, lo confonderanno a tale punto che alla fine sarà lui stesso ad ucciderlo;

- in *Vizio di Famiglia* (Premio Riccione 1993), una donna delusa da esperienze sentimentali negative decide di affittare una famiglia per passare le vacanze. Entra in una agenzia dove un abile venditore riesce a darle in affitto una famiglia orribile. Dopo un solo giorno di passato in casa, la poveretta chiede che il contatto venga annullato, ma non si può perché la donna ha firmato per dieci anni;

- in *Maratona di New York* (1993), due amici si preparano per partecipare alla maratona di New York. Però è una notte strana, ed uno dei due non riconosce il percorso e non ricorda come sia arrivato lì. Questo percorso in compagnia di un amico si trasforma in un viaggio senza ritorno verso la morte. *Maratona di New York* è stata rappresentata nel 1994 al Festival di Edimburgo e nel 1997 a Barcellona.

Di questo testo proponiamo un breve riassunto e in allegato la traduzione realizzata.

Maratona di New York

*Maratona di New York*¹³¹ è una commedia che corre da sola: è stata rappresentata in vari paesi. Racconta la storia dell'amicizia fra due personaggi, il forte e il debole, uniti dalla fatica.

Mario e Steve, immersi nell'atmosfera rarefatta ma molto fisica della corsa, si stanno allenando per la gara amatoriale più famosa del mondo "la Maratona di New York".

Sostenuti dalla leggerezza e dalla vivacità dei dialoghi, dipanano le loro esistenze scanditi da un tempo che pare non obbedire più alle regole consuete. Il mondo notturno e deserto, lo spazio senza più riferimenti nel quale i due uomini si muovono, il rapporto con una realtà fatta di oggetti che sembrano non essere mai esistiti, tutto asseconda il tentativo dei due protagonisti di affidarsi ai ricordi ed alla memoria come ultima risorsa per rivendicare la propria esistenza.

Corrono: Steve è deciso, concentrato, motivato, sicuro di sé. Mario è meno rigido, anche nel passo: la sua corsa appare dinoccolata, ciondolante "come uno scoppiato". Steve lo sprona, ricordandogli l'impresa di Maratona nel 490 avanti Cristo, quando gli Ateniesi sconfiggono i Persiani e Filippide corre la distanza fra Maratona ed Atene per riportare la lieta novella, poi muore: "mi danno una cosa da fare, mi costa la vita: la faccio lo stesso".

I due cominciano a parlare del più e del meno, del passato e del presente, di loro stessi, di familiari, amici e colleghi.

E corrono.

Falcate nel buio e poche parole. Quelle che bastano per non essere soli, per ingannare la fatica. E' quando il ritmo si fa più teso, quando il fiato comincia a mancare, che le parole prendono il sopravvento. Come un cronometro il filo dei pensieri batte più forte. Ricordi comuni e comuni incomprensioni di due maratoneti

¹³¹ Erba E. (1994), *Maratona di New York*, Milano, Collana Teatro, Ricordi.

che si ritrovano a fare i conti con se stessi, col senso delle proprie azioni, con piccoli particolari che non tornano.

Il cielo stellato è squarciato da lampi di immagini indistinte.

Perchè tutti i giorni bisogna dimostrare qualcosa? A cosa serve dimostrare tutti i giorni qualcosa?

La conversazione si sposta sull'esistenza di Dio. Mario comincia a sentire la fatica, vuole essere libero di proseguire a correre, ma anche libero di fermarsi. Una sosta momentanea, Mario finge di cadere per riposare un istante e rompere il ritmo.

Ricominciano a correre, scambiandosi di posto, ora Mario è a destra e Steve a sinistra. Ma anche l'atteggiamento è cambiato, nei confronti della corsa, nei confronti della vita. Steve è in difficoltà, avverte fitte alla milza, Mario va come un treno, si sente fortissimo e accelera: *devi farla pagare alla vita, perché la vita è un incubo.*

E corrono

Il rito del correre diviene metafora della vita e di un passato drogato dai misteri della quotidianità, alcuni dimenticati ma non cancellati, che riaffiorano minando il presente.

Se c'è stata gara, è stata gara leale, corsa nella corsa. Traguardo senza podio, o anzi con un podio ad un solo gradino, che premierà tutti. Perché il primo e l'ultimo, in Maratona di New York come nella vita, sono una fantasia sbagliata. Un sogno. Una classifica provvisoria della nostra fragile mente.

5.2 Cesare Lievi

Cesare Lievi è nato a Gargnano (lago di Garda) nel 1952. Poeta, drammaturgo, regista teatrale, è un artista raffinato e sensibile che si è affermato in Italia, in Germania ed in Austria, dove ha realizzato con la collaborazione del fratello Daniele una serie di spettacoli, interrotta per la morte di questi, molto apprezzati dal pubblico e dalla critica. Oltre a svolgere regolarmente regie di spettacoli teatrali, Cesare Lievi ha ottenuto negli ultimi anni grandi successi con regie di opere liriche quali ad esempio *La Cenerentola* di Rossini al Metropolitan Opera, ma anche di Richard Strauss, Rossini e Offenbach, *Le Villi* di Puccini, *Il Turco* di Rossini e Handel's, *Giulio Cesare* al Teatro dell'Opera di Zurigo, *The Rakes Progress* di Strawinsky a

Modena e *Der Ring des Nibelungen* di Wagner a Catania. Ha ricevuto il premio della critica italiana per la sua messa in scena di *Der Zerbrochene Krug* di Kleist.

Nel 1996 è stato nominato direttore artistico del Teatro Stabile di Brescia, incarico che ha ricoperto fino al 2010. Nel 2009 ha vinto il *Premio Ubu* come migliore testo drammaturgico con *La badante*. E' stato nominato Sovrintendente e Direttore artistico per la Prosa del Teatro Nuovo Giovanni da Udine per gli anni 2010 e 2011.

E' attualmente professore di regia presso il Dipartimento di Storia dell'Arte, della Musica e dello Spettacolo dell'Università degli Studi di Milano.

La sua drammaturgia riflette il lungo lavoro all'estero: si potrebbe definire più europea che italiana, intendendo "europea" non tanto una realtà geografica, quanto un "stato" che si colloca nello spazio intermedio fra situazioni culturali molto differenti fra di loro, ancora incapaci di equilibrarsi ed omologarsi. Per mezzo di un certo realismo che non è né diretto né piano, l'autore ripropone nei suoi testi, in modi sempre diversi, un tema centrale: la verità come incontro con la vita e con la morte, illusione dello squarciamento del velo, timore di vivere una certezza, una conferma.

Il testo *Fratelli d'estate* (1992) narra l'incontro di tre fratelli, ciascuno con la sua storia, la sua precisa direzione, dove per ciascuno è chiaro il motivo del proprio fallimento. Troviamo come tema il bilancio generazionale espresso in un confronto col passato, le speranze giovanili e l'illusione di cambiare il mondo. Fino alla metà della narrazione non accade nulla, oltre al confronto col passato. Però questo è vero solo se si guarda ciò che è accaduto come una progressione lineare. Improvvisamente tutto si mette in moto, i fatti si moltiplicano, le figure diventano più complesse e, quasi, indecifrabili. La commedia, come la vita, non ha una direzione unica, ma per lo meno ne ha una seconda, un'altra ed ancora un'altra. Il problema del fallimento non era un problema di azioni, fermarsi o fuggire, ma un problema di punto di vista. Forse bisogna cambiare solo questo.

L'opera fu messa in scena con la regia dello stesso Lievi nella *Schaubühne* di Berlino nel 1992.

Tra gli infiniti punti di un segmento (1995) è un testo innovativo per le sue soluzioni formali, dove Lievi alterna scene di teatro tradizionale e di teatro visuale. L'opera riflette un qualunque episodio della vita di due giovani studenti. Ciò che è

rilevante è la maniera di stare in scena dei due personaggi: si produce un effetto di ripetizione strutturale con intere scene o microeventi che si ripresentano da diversi angoli, sempre impercettibilmente diversi.

Tra gli infiniti punti di un segmento è un discorso sul tempo e la memoria o, ancor meglio, sulla impossibilità di un ricordo che è inaccessibile, relegato in uno degli infiniti punti di un segmento chiamato vita.

In *Festa d'anime* (1996), il protagonista Giuseppe ritorna in Italia dal Brasile per conoscere la verità su una rappresaglia nazifascista fra i responsabili della quale c'è suo padre. Il nodo dell'opera è relazionato col recupero della identità del protagonista e con la possibilità di una riconciliazione all'interno di una biografia lacerata e divisa. Il percorso verso questa verità esistenziale parte da realtà banali, da un luogo di ordinaria quotidianità nel quale i personaggi e le atmosfere surreali lasciano presagire non tanto una successione di fatti, quanto il giungere di un altro mondo, nel quale la verità si presenta nuda senza sotterfugi.

Tra gli infiniti punti di un segmento

*Tra gli infiniti punti di un segmento*¹³² è una inquietante composizione teatrale di parole ed azioni, scritta su commissione del Centro Servizi e Spettacoli di Udine da Cesare Lievi, autore/regista di casa al *Burgtheater* di Vienna e al *Thalia* di Amburgo, ma non in eguale misura sui palcoscenici italiani. La "visione" è la reale protagonista di questo lavoro concepito come una partitura di dettagli con scansioni fulminanti che ci riportano all'ossessiva ripetitività della vita quotidiana secondo la visione dell'autore. In questo testo Cesare Lievi segue la sua linea di lavoro: un teatro totale, di parola, immagine, musica, fortemente emotivo, con una scrittura, dura e incisiva, ironica e agghiacciante, elemento ulteriore di emozione che solca profondamente l'anima dello spettacolo. Una scrittura drammaturgica che Cesare Lievi ha operato parallelamente alla creazione dello spettacolo, direttamente costruita sugli attori riprendendo un'arte purtroppo quasi del tutto persa nel teatro in Italia, eppure fondamentale per l'evoluzione e la crescita di una scrittura teatrale ora troppo spesso distaccata dalla messa in scena.

¹³² Lievi C. (1995), *Tra gli infiniti punti di un segmento*, Milano, Collana Teatro, Ricordi.

Tra gli infiniti punti di un segmento racchiude tutti gli elementi necessari alla definizione di ricerca teatrale, che comprende in maniera determinante anche i modi di produzione: una libertà creativa totale, un tempo di produzione legato alle esigenze di creazione, una scrittura drammaturgica costruita sugli attori; ma anche un teatro delle emozioni, capace di inserirsi nelle dinamiche intime dell'anima.

Un teatro che coniuga tradizione e ricerca, mentre afferma un gusto profondo della novità.

Questo testo è un lancinante discorso sull'assenza: un componimento lirico in prosa e immagini che alterna l'oggettività di una convivenza tra due ragazzi e la visione di una realtà esterna, rigorosamente limitata a dettagli corporali.

In effetti che cosa fa Lievi se non guardare con una attenzione iperbolica, spasmodica, estraniante i piedi dei passanti, ossia, fuor di metafora, i dettagli del mondo visibile isolati e ingigantiti dal restringersi, dall'esatto, struggente, doloroso acuminarsi del campo visivo?

Una sintassi del "ritagliamento", che l'autore mette in atto sino a voler trasformare l'intero palcoscenico, grazie all'indicazione del moto verticale e orizzontale di neri elementi scorrevoli, in una sorta di grande diaframma.

Viene da chiedersi se in ciò che accade, ammesso che qualcosa accada, c'è davvero un inizio che va verso la fine: il rapporto di rassicurante familiare consuetudine tra spettatore e spettacolo, non viene mai, neanche per un momento, confermato. Il rapporto si spezza e le due parti vanno ognuna per proprio conto.

Scorrono le scene, scorrono i diaframmi. Sono, a volte, frammenti di visione che non superano il vedere: scarpe, piedi, gambe e teste sono frammenti, oppure segmenti come suggerisce il titolo. Frammenti di corpi ai limiti di un linguaggio che non vuole raccontare una storia, che separa e spezza la comunicazione, che isola i contrari senza sovrapporli. Un modo espressivo che sfida la possibilità della mente di unire le immagini e di ricomporle in una intera narrazione o nel suo ricordo.

Quello di Lievi è un modo di rivolgersi non agli spettatori, ma ad ogni singolo spettatore, una sorta di spettacolo privato, in una versione numerata: ognuno diventa una unità, separata e molteplice, dentro la propria unicità individuale.

Più che essere di fronte ad un testo sperimentale, si è come di fronte a frammenti di realtà naturale, frammenti che costituiscono il mondo esterno con cui si è ogni giorno a contatto.

5.3 Giuseppe Manfridi

Giuseppe Manfridi è nato a Roma nel 1956. Autore riconosciuto per la sua già lunga carriera e per la sua vasta produzione. Nel 1984 una delle sue prime commedie *L'impossibile sogno di Scuotilancia Guglielmo* viene premiata al “Fondi-La Pastora”. Nel 1986 il testo *Serata irresistibile* vince la quarta rassegna “under 35” e viene rappresentata in Argentina nel 1988. Ancora nel 1986 Manfridi collabora come autore allo spettacolo di Lina Sastri *Assolutamente*; traduce, per il Teatro San Carlo di Napoli, *Lucia* di Peter Weyergans e, nel 1987, la commedia *Anima bianca* vince il Premio IDI,¹³³ inoltre scrive e dirige per la Rai numerosi radiodrammi.

Questo autore ama modellare i suoi personaggi sul corpo vivo degli attori che lo andranno ad interpretare, senza però compromettere la stabilità del contenuto base. Crede nelle storie forti, nei quali archetipi riconosce ciò che chiama “le grandi favole primigenie”. Quindi i miti: la furia di Medea, la impazienza di Elettra, la fuga di Oreste ... Il suo proposito è recuperare il mito al quale si lega ciò che viene narrato nel testo. Ama il verso, che ha usato frequentemente nella scrittura dei suoi testi e, per questo, si sente in debito con Pier Paolo Pasolini e Giuseppe Testori.

I suoi personaggi raccontano con frequenza esperienze legate con le suggestioni dell'atto creativo: sia questo pittorico (il William de Kooning di *Willem tragedy*), plastico (la Camille Claudel di *Giacomo, il prepotente* o il Dino Campana di *Trafitto da lance*) o musical, anche nei livelli più marginali e infimi (il disperato pianista jazz di *Ti amo Maria!*).

Ti amo Maria!, uno dei tre testi contenuti in *Nuevo Teatro Italiano 1* scritto nel 1989, è stato premiato dalla Giuria del Premio Riccione-Ater e pubblicato dall'editore Gremese.

In quest'ultimo lavoro tutta l'azione ha luogo sul pianerottolo di un edificio. Dopo dieci anni di assenza, un uomo si presenta alla porta della casa di quella che è

¹³³ Premio IDI (Istituto del Dramma Italiano), prestigioso premio legato alla produzione di testi drammaturgici.

stata la sua compagna, per proporle nuovamente il suo amore. Il confronto fra i due diventa serrato e distruttivo, rivelando il gioco mortale del possesso in tutta la sua crudeltà.

Ti amo Maria! è stato in scena tre anni, con grande successo di pubblico e di critica.

Ciononostante, Manfredi deve il primo successo importante della sua carriera ad un testo che indaga sulla antropologia della violenza legata al calcio, la massa dei tifosi vista nella sua assoluta tribalità. Si tratta di *Teppisti!*, tragedia in endecasillabi pieni di un linguaggio di vertiginosa indecenza, messo in scena nel 1985.

Lontano dall'essere debitore di scuole o tendenze, Manfredi parte da indagini sulla condizione esistenziale del nostro tempo per arrivare ad una propria autonomia ed originalità, affermando nel suo teatro la "insopportabile gravità dell'esistenza".

Del '98 è la prima di *Giacomo, il prepotente*, prodotto dal Teatro Ufficiale di Genova. Da allora lo spettacolo ha avuto successo in tutta Italia.

Il testo evoca l'ultimo periodo della vita di Giacomo Leopardi in tre situazioni sceniche che sembrano gabbie dei corpi e della anime dei personaggi, dove la realtà fisica della malattia distorce il flusso normale degli eventi.

Una edizione francese di questa commedia fu messa in scena nel '98 al *Théâtre des Champs Elysées* di Parigi.

La commedia *ZoZos*, una specie di pochade nera, è stata prodotta nel '95 dal *Teatro dell'Elfo* di Milano e programmata nel 2000 nel *Gate Theatre* di Londra.

Ti amo Maria!¹³⁴

Dell'amore, soprattutto, racconta la commedia. Certo, bruciante poiché i sentimenti che le danno anima si nutrono di un'idea dura dell'amore, concepito anche come inimicizia, scontro, conflitto. In questo caso, anzi concepito soprattutto come persecuzione.

La vicenda di Sandro e Maria, almeno quella che qui si rappresenta, nasce da un abbandono. Sembra chiaro, da principio, che a imporlo sia stata la donna e a subirlo l'uomo. Sembra.

¹³⁴ Manfredi G. (1998), *Teatro dell'eccesso. Tre commedie degli anni novanta*, Roma, Gremese Editore.

L'abbandono non sa trasformarsi da evento passato in idea, ma rimane ficcato nelle carni di Sandro come una scheggia infuocata. Non si converte in ricordo.

In un istante e in un luogo impreveduti l'uomo andrà, così, a esibire le clamorose conseguenze di una relazione ormai remota dinanzi a Maria, la sua compagna di dieci anni prima.

Lo scenario di questa aggressione è costituito dalle viscere di un palazzo col suo echeggiare di voci condominiali ... rombi di ascensore ... segnato da secche luci al neon che di notte scongiurano, per i pochi secondi concessi dal meccanismo di autoregolazione, le minacciose oscurità dei pianerottoli.

L'urlo d'amore levato da Sandro davanti a Maria avrà il potere di ravvicinare l'uno all'altra per un momento, intenso, violento ed infine tragico.

Ti amo Maria! parla di noi, del nostro oggi, dei nostri "strani" amori.

Ma soprattutto parla di una generazione, quella di Sandro, che stupisce e commuove, nella sua disperazione e nei suoi sogni, nella sua tenerezza, nei suoi trapassi che segnano un conflitto alle sue ultime conseguenze. Sandro ... uno dei tanti ad avere sbagliato tutto, persino strumento, un musicista che ha vagabondato per anni suonando il pianoforte e sognando il sax, uno sconfitto che cerca in Maria quell'amore che dia un significato alla sua vita.

Il dialogo arriva dritto al cuore del problema sin dalle prime battute dei suoi due protagonisti. Sandro riuole Maria, disperatamente, anche se sono passati dieci anni, ma quanti in realtà? Da quando si sono lasciati.

Questo incontro-scontro, scandito cinematograficamente in sequenze, si snoda durante un'estate metropolitana, nello spazio anonimo di un pianerottolo, luogo di passaggio, terra di transito ... che sembra chiudersi su se stesso fino a risucchiare qualunque via di uscita.

La struttura ossessiva dell'azione rende necessario uno spazio stilizzato, più che naturalistico, che meglio possa rendere i chiaro-scuro di queste due anime e del tempo che tocca loro di vivere .

Dall'inizio della storia regna sovrana la musica come ricordo, aspirazione, sogno impossibile, ma sempre presente. Ed è, in fondo, la musica a suggellarne la fine.

5.4 Conclusioni

Questo capitolo introduce la parte di ricerca dedicata alle attività esperienziali rappresentate dai progetti. Nei paragrafi qui proposti ho inteso costruire una sorta di ponte che unisse il tema trattato nel capitolo precedente, la traduzione, con quello che seguirà, dove si analizza un vero e proprio progetto teatrale realizzato in situ e quindi non importato dall'Italia.

L'obiettivo del lavoro non era solo diffondere del materiale di studio, ma quello di creare condizioni di conoscenza e di presenza di "italianità" nel dibattito culturale dei due paesi.

Ritengo che la realizzazione in situ sia un punto importante perché definisce e caratterizza questa proposta di promozione culturale rispetto alle azioni consuete attivate dalle istituzioni italiane in relazione a questa tematica: scegliere un tema e costruire il progetto nello stesso paese a cui è destinato, insieme con persone del paese stesso impegnate nell'ambito proposto, in questo caso quello teatrale.

Una volta definita e sperimentata, questa metodologia, nel contesto di lavoro, è applicabile a vari settori della cultura non solo alla letteratura drammaturgica, ma anche alla poesia, alla musica, alle arti plastiche ed alle pratiche di formazione che da questa impostazione si possono programmare ed attivare.

Questo modo di procedere ha permeato tutto il mio impegno in applicazione di quel principio di generatività, citato nelle parti precedenti, che ha dato unitarietà non solo di intenti, ma anche di tematiche mai completamente slegate, ma trattate invece curando i possibili legami e sviluppi: ogni volta ad una esperienza ne ho fatto seguire una nuova che avesse in comune con la precedente una continuità di temi, obiettivi, forme che potessero continuamente alimentarsi e crescere coinvolgendo più attori possibili.

Stabiliti questi principi di lavoro, vorrei riprendere alcuni punti fermi della esperienza esposta in questo capitolo.

I testi teatrali italiani costituivano una novità non solo per l'Argentina, ma per tutto il Sudamerica. La prima domanda che sorge sembra quasi un paradosso: se devo diffondere l'italiano perché traduco in spagnolo?

Per motivi di promozione culturale. Mi spiego: ho scelto di diffondere l'immagine dei dibattiti culturali in atto in Italia per presentare aspetti inediti e per accendere l'interesse sull'Italia contemporanea, lontana dagli stereotipi a mio avviso desueti per trovare nuove motivazioni allo studio dell'italiano.

L'altra domanda: perché il teatro?

In parte la risposta sta in quanto affermato nell'introduzione di questo capitolo e cioè nella constatazione dell'importanza che il teatro assume nella vita argentina, ma non solo. L'altra parte della risposta è che ho scelto il teatro come medium culturale di questo progetto facendo seguire ad un seminario di confronto fra drammaturgie (Buenos Aires, agosto 1997) un progetto editoriale vero e proprio.

Quando parliamo della diffusione di una cultura intendo uno spazio ed un tempo potenziale di incontro che crea un campo di esperienza e di apprendimento significativo, capace di veicolare apprendimenti attraverso le relazioni. Mettere in atto azioni comunicative, in questo caso per il tramite del teatro, significa creare condizioni potenziali per lo sviluppo di momenti di relazione attraverso una reciprocità dinamica ed una sintonizzazione intenzionale che cerchiamo nelle arti, o meglio nella ricerca di una storia comune attraverso l'arte.¹³⁵

Ma più che definire una identità culturale, mi riferisco alla possibilità di accendere un percorso di dialogo fra analogie culturali.

In questo progetto ho inteso, insieme alle persone coinvolte, privilegiare un punto di vista che parte dalla drammaturgia, porta alla pubblicazione di testi teatrali che a loro volta possono svilupparsi in letture sceniche, spettacoli ed occasioni didattiche.

In questo modo ritengo si possa affrontare e approfondire lo studio dell'italiano attraverso le sollecitazioni che la nostra cultura contemporanea (in questo caso teatrale) propone come ricerca e sperimentazione.

¹³⁵ Danzi G. (2017), *Lingua come veicolo-sonda nella creazione di campi di esperienza*, in Colella S., Generali D., Minazzi F. (a cura di), *L'idioma di quel dolce di Calliope labbro. Difesa della lingua e della cultura italiana nell'epoca dell'anglofonia globale*, Sesto San Giovanni (Mi), Mimesis Edizioni.

CAPITOLO VI

PROGETTO: PANORAMICA SULLA NUOVA DRAMMATURGIA ITALIANA

Questo capitolo si intitola *Panoramica sulla nuova drammaturgia italiana* come il progetto nato nel 1997, realizzato con il Centro Ricerche Teatrali *Imaco* di Milano nel 1998, mentre lavoravo come insegnante per il Ministero degli Esteri a Buenos Aires.

Le considerazioni e le analisi cui si faccio riferimento sono relative agli anni in cui è stato concepito e realizzato, soprattutto nella parte in cui viene descritta la situazione della drammaturgia italiana contemporanea di allora, che permane in molti aspetti ancora attuale.

Per quanto mi riguarda, sia nel ruolo di insegnante che in quello successivo di dirigente scolastico ho interpretato l'incarico assegnatomi in maniera "estesa", pensando che l'impegno didattico e quello dirigenziale dovessero trovare ispirazione e compimento nelle attività culturali. Per questo motivo ho ritenuto la drammaturgia uno strumento ed un campo di studio e di riflessione adatto ai compiti di diffusione e promozione culturali.

Da questa impostazione sono nate molte esperienze educative e didattiche sempre col fine di riflettere sulla comunicazione e lo scambio fra le diverse culture per trovare punti di incontro, contaminazioni, possibilità di crescita reciproca.

Questo capitolo viene suddiviso in due parti per una maggiore facilità di lettura e comprensione. La prima parte, dopo una breve analisi della situazione della drammaturgia contemporanea italiana, tratta della nascita del progetto e dello sviluppo della rassegna teatrale che ne è parte integrante; la seconda illustra in sintesi

gli autori e le opere di cui sono state proposte letture sceniche ad esclusione dei drammaturghi già presentati nel testo *Nuevo Teatro Italiano I* di cui si è trattato nel capitolo precedente, che ha rappresentato il fattore propulsivo anche di questo progetto di cui è entrato successivamente a farne parte integrante.

Nella seconda ho deciso di riportare una iniziativa che rientra nei canoni tradizionali delle modalità istituzionali che ho cercato di innovare. In questo modo propongo un confronto fra due realizzazioni che rappresentano altrettante modalità di diffusione della cultura italiana: nella prima mi soffermo su un lavoro svolto seguendo i principi e le novità che ho introdotto nei capitoli precedenti,

6.1 Una nuova drammaturgia italiana

Gli ultimi trent'anni del secolo XX hanno rappresentato un periodo difficile per la drammaturgia italiana, caratterizzata da una marginalizzazione della figura dell'autore, sia nell'ambito sperimentale che in quello teatrale "tradizionale", sovente a causa della figura del regista che ha invaso, ogni volta di più, lo spazio di lavoro e le prerogative dell'autore.¹³⁶

Nella drammaturgia degli anni sessanta e settanta, il successo di alcuni autori come Edoardo De Filippo, Dario Fo, Patroni Griffi, Franco Brusati e Giovanni Testori, è stato un fenomeno insolito in una situazione teatrale sempre più sfavorevole per l'autore italiano, emarginato o al più tollerato dagli altri "teatranti". Soprattutto l'avanguardia degli anni settanta si è rapidamente liberata del teatro della parola, in molti casi considerato un rigurgito del passato, in favore del teatro gestuale e del teatro delle immagini.

Di fronte a questi rischi e pericoli, gli autori non sempre hanno trovato la forza di reagire in modo efficace: sono state rare e poco frequenti le novità e le nuove presenze capaci di imporsi a livello di pubblico in una situazione così difficile.

¹³⁶ Per approfondire questa problematica si rimanda al saggio di Pernich M. (2012), *Appunti sull'emergere della figura del regista. L'eclisse dell'autore teatrale e il problema dell'autorialità*, www.dramma.it.

Alcuni premi prestigiosi come l' *IDI* (Istituto del Dramma Italiano), il *Flaiano*, il *Valle Corsi*, il *Fondo La Pastora*, il *Riccione-Ater*, hanno provato a sostenere la drammaturgia italiana, ma con magri risultati: autori di talento sono stati premiati, però la loro opera non è stata successivamente rappresentata.

Purtroppo, sulla scena italiana, la norma era che le possibilità di un autore di vedere i suoi testi rappresentati erano molto poche o soggette a cause contingenti: i "grandi circuiti" temevano di affrontare i rischi di una opera contemporanea italiana e continuavano a scegliere il repertorio straniero o i classici.

A questa situazione ha contribuito il disinteresse della critica e la mancanza di informazione da parte del pubblico, non abituato ad una drammaturgia espressione dei problemi della nostra società.

Nonostante il perdurare di queste difficoltà, verso la metà degli anni ottanta si è realizzato un cambio di tendenza grazie ad alcuni drammaturghi che hanno cercato di colmare la distanza che si era creata con la drammaturgia straniera: fra questi, senza la pretesa di formulare una lista completa, ricordo Raffaella Battaglini, Vincenzo Cerami, Ugo Chiti, Ghigo De Chiara, Rocco D'Onghia, Edoardo Erba, Cesare Lievi, Angelo Longoni, Giuseppe Manfredi, Dacia Maraini, Umberto Marino, Enzo Moscato, Paolo Puppa, Manlio Santanelli ed Antonio Syxty.

Parallelamente, gli organismi e le istituzioni teatrali pubbliche e private hanno iniziato ad ammettere che non si può trattare l'autore italiano come un proscritto. Così qualche sala ufficiale ha cominciato a portare sulla scena il nostro teatro contemporaneo e compagnie private hanno assunto analoghi impegni. La nuova drammaturgia ha iniziato ad aprirsi uno spazio nel complesso mondo della produzione e della distribuzione, con molti sforzi nonostante nelle principali città esistano "piccoli tempi", teatri che devono il loro successo alle nuove opere.

Fra i drammaturghi citati, si vedono finalmente nomi nuovi, autori giovani e promettenti: una generazione di quarantenni (sempre in riferimento all'epoca del progetto del 1997/98) che ha iniziato ad imporsi come innovatrice del teatro italiano. Si trattava di una realtà ancora in evoluzione e per questo risultava difficile riuscire a determinarne le tendenze sul piano stilistico: i nuovi autori lavorano su direzioni differenti, cercando un proprio cammino creativo.

Senza dubbio un “imperativo etico” li avvicina: la necessità di riaffermare un teatro “vero” contrapposto alle esigenze del mercato orientato verso le programmazioni televisive ed i prodotti di facile consumo.

6.2 Genesi e fasi del progetto di una promozione innovativa

Il progetto *Panoramica sulla nuova drammaturgia italiana* nasce dall’interesse del Centro Ricerche Teatrali *Imaco* di Milano per la promozione della drammaturgia contemporanea italiana in Argentina ed in Sudamerica, con l’obiettivo di far conoscere al pubblico ed agli operatori teatrali le opere drammaturgiche che meglio esprimessero allora il tessuto sociale e culturale italiano.

L’ultimo decennio del secolo scorso ha visto incrementare in Italia la crescita della creatività drammaturgica ed i nuovi autori sono divenuti i portatori di una concezione teatrale rivolta al pubblico con uno sguardo teso a cogliere le problematiche che sottendono al vivere d’oggi.

Ne deriva una scrittura drammaturgica che si fa portavoce del nostro quotidiano con una percezione critica del reale.

Questa realtà teatrale era praticamente sconosciuta in Argentina (ed in tutto il Sudamerica), anche se, paradossalmente, più forte che in altre nazioni era ed è il legame con l’Italia, viste le radici italiane di molta parte della popolazione.

Nella convinzione che il teatro sia uno degli strumenti più adatti ad evidenziare il vincolo che da sempre ha unito questi due paesi, ho proposto questo progetto teso ad approfondire arricchire ed attualizzare le relazioni culturali fra Italia ed appunto l’Argentina.

Nell’agosto del ‘97, quindi, il sottoscritto insieme a Giuseppina Danzi, attrice di teatro ed all’epoca pedagoga teatrale, maestra di scuola primaria, entrambi membri del Centro Ricerche Teatrali *Imaco*, in collaborazione col Direttore dell’*Istituto Italiano di Cultura* a Buenos Aires, avevamo già organizzato un primo appuntamento: *Il gesto della parola nel teatro contemporaneo*, volto a far conoscere la drammaturgia contemporanea italiana che riscosse un notevole interesse.

Il progetto *Panoramica sulla Nuova Drammaturgia Italiana* nasce così come prosecuzione ed approfondimento di questo primo incontro, e, sempre realizzato in

collaborazione con l'*Istituto Italiano di Cultura*, ha potuto contare sul sostegno di altre istituzioni: il *Centro Nazionale di Drammaturgia Contemporanea Ουτις*, il *Centro Internazionale di Scrittura Drammaturgica La Loggia* (progetto "Oltrebabele Euroamerica") di Firenze, il *Piccolo Teatro* di Milano, con gli auspici della *Secretaría de Cultura de la Nación* e della *Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*.

Il programma è stato articolato su vari incontri, dibattiti, letture sceniche e presentazioni di alcuni spettacoli tratti da opere degli autori proposti per cui ogni giorno, in luoghi diversi della città di Buenos Aires, si realizzavano eventi differenti.

L'inaugurazione è avvenuta mercoledì 5 agosto 1988, presso l'*Istituto Italiano di Cultura* dove si è tenuta la conferenza stampa di presentazione organizzata in collaborazione con il quotidiano *Página/12*¹³⁷.

Il giorno successivo siamo entrati nel vivo delle proposte coinvolgendo autori argentini ed italiani nella tavola rotonda: *La Nuova Drammaturgia Italiana ed Argentina a confronto: similitudini e differenze*. Hanno partecipato all'incontro i drammaturghi argentini Griselda Gambaro, Mauricio Kartun e Daniel Veronese ed il drammaturgo italiano Cesare Lievi.

In quella occasione è stata presentata la pubblicazione antologica *Nuevo Teatro Italiano I* (cfr. Cap. 5).

Ancora presso l'*Istituto Italiano di Cultura* di Buenos Aires si sono tenute tre letture sceniche di opere italiane tradotte in spagnolo ed interpretate da attori argentini, realizzate con la partecipazione del *Departamento de Arte del Espectáculo* dell'*Università di Buenos Aires* e del *Departamento de Teatro* dell'*Università di Tucumán*¹³⁸, dove successivamente si è tenuto un seminario sugli stessi temi trattati a Buenos Aires.

Presso il *Centro Cultural Borges* nei giorni di martedì 11, mercoledì 12 e giovedì 13 agosto si sono tenute proiezioni e letture sceniche, una per serata, dei seguenti testi tradotti in spagnolo ed interpretati da artisti argentini:

¹³⁷ *Página/12*: quotidiano pubblicato a Buenos Aires. È stato fondato il 25 maggio 1987 dal giornalista Jorge Lanata in collaborazione con lo scrittore Osvaldo Soriano ed Alberto Elizalde Leal. Secondo i sondaggi interni, il 58% dei lettori dei giornali ha un'età compresa tra i 18 ei 52 anni e appartiene a gruppi socio/economici medio/alti.

¹³⁸ Tucumán (Santa Maria de T.), città del centro nord, capoluogo della Provincia omonima.

Lezioni di cucina di un frequentatore di cessi pubblici di Rocco D'Onghia;

Conversazioni per passare la notte di Raffaella Battaglini;

Naja di Angelo Longoni.

Per quanto riguarda i video, è stata presentata una breve rassegna delle ultime produzioni di Giorgio Strelher, in collaborazione col *Piccolo Teatro di Milano* :

Arlecchino, servitore di due padroni di Carlo Goldoni;

Il temporale di August Strindberg;

L'isola degli schiavi di Pierre de Marivaux;

“Così fan tutte”: le ultime prove di Giorgio Strelher.

Successivamente presso il *Teatro Municipal San Martin* di Buenos Aires si è tenuto un corso laboratoriale sul lavoro dell'attore durato alcune settimane, al termine del quale sono stati scelti gli attori e le attrici per la messa in scena di altri due testi: *Maratona di New York* e *Tra gli infiniti punti di un segmento*.

I testi *Ti amo Maria!* di Giuseppe Manfredi, *Maratona di New York* di Edoardo Erba e *Tra gli infiniti punti di un segmento* di Cesare Lievi sono stati allestiti e presentati con la regia di *Giusi Danzi* al *Teatro Margarita Xirgu* nei fine settimana in prima serata per la durata dell'intera iniziativa e successivamente in cartellone per altri due mesi.

6.3 Letture sceniche

Di seguito vengono riportate, in sintesi, le sinapsi delle opere presentate nelle letture sceniche ed il profilo dei loro autori.

- ***Lezioni di cucina di un frequentatore di cessi pubblici***¹³⁹ di Rocco D'Onghia

Questo testo rappresenta l'estrema confessione di un Dottore divorato dal sogno di un amore assoluto verso il giovane Nuccio, fragile addetto alle pulizie dei cessi municipali dove si svolge l'azione.

Niente casa insomma, niente tinelli lindi e rassicuranti, ma un luogo chiuso elevato a metafora, se non del mondo, sicuramente di una condizione, un

¹³⁹ D'Onghia R. (1991), *Lezioni di cucina di un frequentatore di cessi pubblici*, Milano, Ricordi.

microcosmo strutturato secondo la dialettica padrone-schiavo, in cui un grido fondo e cupo prende corpo e sangue.

Non ci troviamo di fronte ad una compiaciuta rappresentazione di genere, ma ad un consapevole *auto da fè* in cui il luogo scuro e degradato dei “cessi pubblici” potrebbe essere l’ultima tappa del viaggio dei relitti umani nel mondo.

Rocco D’Onghia (Taranto, 1956) si è occupato di teatro come attore e regista in compagnie amatoriali per molti anni. Nel 1983 ha fondato un’associazione culturale “Il Teatro Studio Prometeo” ed ha operato essenzialmente presso l’Arco di Statte (Taranto), un quartiere periferico e popolare, dove ha tenuto laboratori su Brecht, Beckett, la Commedia dell’Arte, Pirandello.

Segnaliamo qui alcune delle sue opere. L’esordio scenico avviene nel 1990 al Teatro Verdi di Milano con il testo intitolato *E all’alba mangiammo il maiale*. Il testo *Lezioni di cucina di un frequentatore di cessi pubblici* è stato portato in scena per la prima volta al Festival di Asti nel 1992. *Tango Americano*, prodotto dal Teatro di Roma e di cui si è tenuta una lettura scenica al Festival di Spoleto 1991 con Margherita Buy e Fiorenza Marcheggiani, debutta nel 1994, con la regia di Giuseppe Dipasquale. *La camera bianca sopra il mercato dei fiori*, vincitore del Laboratorio di Drammaturgia è andato in scena nel 1995 al Piccolo Teatro di Milano per la regia di Roberto Graziosi.

Alcuni suoi testi sono pubblicati in Italia nella collana Ricordi Teatro ed in Francia dalle edizioni Le Circé.

Se scrivere per il teatro in Italia può risultare frustrante e gli scrittori rivendicano giustamente la propria ricerca di contemporaneità, bisogna anche dire che spesso si dimostrano insensibili all’esigenza drammaturgica di scrivere per un palcoscenico che ha esigenze e regole proprie. Così il teatro diventa quasi un fatto privato dove si consuma la propria soggettività. Rocco D’Onghia si distacca da questo panorama mostrando l’esigenza di dover dire qualcosa attraverso la scrittura, dando voce non solo ad un profondo e controverso mondo interiore, ma anche alla voglia di intervenire sulla realtà.

La realtà per D'Onghia, vero autodidatta della scena, è l'involucro di un mondo poetico crudamente simbolico e carico di ritualità che chiede di essere compreso. Nel suo teatro troviamo luoghi chiusi elevati a metafora di una condizione, abitati da voci di disperati e disadattati con rapporti interpersonali violentemente sadomasochistici. Nei momenti più impensati la violenza di una condizione si apre in squarci lirici in cui il dialogo convulso lascia spazio al monologo come scelta poetica che rende ancora più evidente la mostruosità dei microcosmi dei poveri cristi, *clochards* metafisici attorno ai quali si svolge il suo gusto per il teatro.

A questa metafora se ne lega un'altra, l'ossessione per il cibo e la sua preparazione rituale, il cibo simbolo di voglia, di fame, di incontinenza, di sessualità.

Il linguaggio dei suoi personaggi è lussureggiante, a volte anche pacchiano nella sua sovrabbondanza, capace di mescolare in un unico flusso passato e presente, fanfaronate che assumono l'aspetto di parabole, citazioni gergali ammantate di cultura.

- *Naja*¹⁴⁰ di Angelo Longoni

Naja è una storia sociale ispirata a fatti realmente accaduti, una denuncia forte nei confronti dell'istituzione militare e allo stesso tempo descrizione di una generazione di giovani estremamente debole e impreparata ad affrontare le durezze della vita adulta. Un ritratto emblematico della gioventù della nostra epoca, con disadattamenti, labilità e nuove prevaricazioni, che si verificano comunque e ovunque. Scopriamo i suoi protagonisti nei loro aspetti più intimi, i loro caratteri, le loro debolezze, il loro comico infantilismo, l'inadeguatezza nei confronti della vita e del mondo.

La camerata di una caserma fa da sfondo alla vicenda di 5 reclute "consegnate" per punizione. È domenica. La scena è fissa ed è composta da alcuni posti letto costituiti da una branda e un armadietto personale. Nella già difficile situazione emergono i lati peggiori dei caratteri di ciascuno, in particolare modo Franco, un fante anziano di servizio che renderà assai dura la sopravvivenza morale di quella domenica.

¹⁴⁰ Longoni A. (1998), *Naja*, Milano, collana teatro degli Oscar Mondadori.

Nato a Milano nel 1956, Angelo Longoni si è diplomato alla Civica Scuola d'Arte Drammatica del Piccolo Teatro di Milano. L'esordio teatrale avviene nel 1982 con *Necronomicon* e nel 1983 con *L'età dell'oro*. Negli anni ottanta collabora con Rai Due e Canale Cinque per due trasmissioni televisive. Nel 1987 vince il Premio Riccione ATER con il testo *Naja*, che va in scena al Teatro di Porta Romana di Milano. Ottiene diversi riconoscimenti prestigiosi a livello nazionale ed internazionale, partecipando anche al Festival Internazionale del Teatro di Caracas. Ci sono state altre due nuove produzioni teatrali e un film nel 1997.

In qualità di autore e regista ha realizzato vari spettacoli di commedia teatrale italiana contemporanea:

- in *Xanax* (2001-2002), prodotto da Fox e Gould e da Todi Arte Festival, un uomo e una donna vivono una situazione esasperata, claustrofobica, estrema. Due persone quasi sconosciute sono costrette improvvisamente a condividere gli elementi più intimi del proprio corpo e della propria anima.

- *Col piede giusto* (2009), prodotto da Indie Occidentali, è una commedia teatrale che ha avuto molto successo di critica e di pubblico per tre stagioni consecutive nelle diverse piazze italiane: la fuga dopo un incidente stradale è un gesto incivile sempre più frequente nel nostro paese. Ma cosa succede quando a fuggire è una persona per bene? Un esponente dell'élite sociale ed economica del paese?

- *Maldamore* (2012), prodotto dal Teatro Golden, è una storia di amori incrociati, di tradimenti e riconciliazioni nel tipico filone della commedia all'italiana.

- in *Ospiti* (2013), i tre protagonisti vivono l'amore come la più impegnativa delle loro attività, sia che lo inseguano, sia che lo fuggano, sia che lo sminuiscano. Alla base dei loro comportamenti c'è la convinzione che, quando si è innamorati, ognuno dia contemporaneamente il meglio ed il peggio di sé.

Nei suoi testi Longoni cerca di entrare in conflitto con la contemporaneità, di rispecchiarla in vari momenti, per esempio quello della noia o di una gioventù bruciata e lo fa affondando il suo sguardo in una società che genera sconforto, nella convinzione che i mali che impauriscono la nuova generazione siano il senso del vuoto, della inazione, dell'estraneità, del nulla, della paura.

La sua ricerca drammaturgica si orienta verso l'impotenza di una generazione, incapace di ribellarsi, di stare insieme, di avere legami, di costruire un futuro. I giovani dei suoi testi sembrano condannati all'umiliazione ed alla disperazione, all'angoscia del nulla.

Il linguaggio dell'autore fa ricorso al senso proprio, evitando quello figurato, alla ripetizione delle parole o delle frasi, evitando di introdurre metafore, all'uso delle parole convenzionali prese dal linguaggio corrente: i suoi personaggi sono protagonisti dell'oggi, proprio perché fanno ricorso ad una lingua che ricerca una sua vitalità o mostra la sua essenza in quello che è il nostro vivere quotidiano.

- *Conversazioni per passare la notte*¹⁴¹ di Raffaella Battaglini

Due donne vecchissime, in realtà morte da un pezzo, siedono in una sorta di non-luogo, ripetendo all'infinito la loro conversazione.

Entrambe sono dominate da una specie di necessità di alterare continuamente i ricordi nei quali l'oggettività, anche oltre la morte, continua dispettosamente a dimostrarsi irraggiungibile.

Le differenze anagrafiche ed i legami del sangue hanno perduto rilevanza; sia i personaggi, sia la loro storia contano meno di un incombente, metafisico personaggio, il Tempo, che fa scattare le trappole della memoria.

Secondo l'autrice:

*Conversazione per passare la notte risulta da una riflessione sul lavoro che la memoria compie, con l'assiduità di un tarlo, sul vissuto, svuotandolo fino a rendere impossibile una ricostruzione oggettiva di quella che conveniamo chiamare realtà. E tale riflessione si verifica, in questo testo, nelle zone di un dopo dal quale non è più concesso evadere: sicché risulta altrettanto impossibile rettificare i dubbi e gli smarrimenti che lastricano il percorso dei ricordi.*¹⁴²

¹⁴¹ Battaglini R.(1995), *Conversazioni per passare la notte*, Milano, Ricordi.

¹⁴² *Ibidem*, p.3.

Conversazione si aggiunge a *L'ospite d'onore* ed a *Finis terrae* in una sorta di trittico tematico descrivendo impietosamente una società borghese che nasconde dietro comportamenti mondani la propria natura oscura e deforme, nel gelo dei cuori e nella spartizione di colpevoli segreti.

Raffaella Battaglini nasce a Padova nel 1956. Il suo primo testo teatrale, un atto unico intitolato *Ritratto di scrittore da vecchio*, va in scena a Roma nel 1989.

Nel 1990 vince il premio Anticoli Corrado con *Il pensionante*, che viene rappresentato nel 1991, con la regia di Walter Manfrè. Nel frattempo, collabora alla rivista *Ridotto*.

L'anniversario vince il Premio IDI nel 1992 e va in scena a Milano e a Palermo nel 1997.

Anche *Conversazione per passare la notte* vince il Premio IDI nel 1993 e va in scena a Modena per la regia di Federico Tiezzi (tra gli interpreti: Marisa Fabbri e Magda Mercatali).

Due suoi monologhi, *Altri tempi* e *Le nozze*, vengono presentati al Festival "Magdalena Project" di Cardiff nel 1994.

L'ospite d'onore, vincitore del Laboratorio di Drammaturgia del Piccolo Teatro di Milano, è andato in scena nel 1995 al Piccolo Teatro di Milano per la regia di Roberto Graziosi.

Nel panorama di una drammaturgia italiana contemporanea spesso esitante fra insistiti ritorni ad una tradizione forse esausta ed imitazioni non sempre riuscite delle avanguardie della seconda metà del secolo scorso, la Battaglini, pur attenta ai referenti culturali, emerge e procede in un approfondimento autonomo del proprio teatro. I suoi testi si propongono per le loro intrinseche qualità e non per lo studio del mestiere altrui, per le contaminazioni fra una propria espressività con forme già consolidate della lingua del teatro.

Alcune costanti dei testi della Battaglini sono la fatale dipendenza degli esseri umani dalle leggi del tempo, le illusioni, gli inganni della memoria, la cognizione delle trappole dolci e malinconiche della nostalgia, trattate con una pudica misura con cui, attraverso una contenuta ironia, si tiene a distanza dal tragico, ricorrendo all'ambiguità o al silenzio per dare scacco alla fatalità.

La sua pagina si mantiene nell'ambito di una drammaturgia dell'allusività, che finge soluzioni razionali, mai però imposte allo spettatore. Questa allusività nasce dalla coscienza che al cuore della teatralità, in un teatro di parola com'è questo, stiano non le situazioni concrete, ma il grande gioco trascinate e risolutivo della conversazione.

6.4 Modalità tradizionali di promozione

In questa seconda parte del capitolo presento una modalità di diffusione della cultura italiana, realizzata dal Ministero Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI), realizzata in quello stesso periodo, attraverso la presentazione di un'autrice molto nota già ai tempi della proposta di questo progetto: la scrittrice, drammaturga Dacia Maraini¹⁴³.

La modalità che analizzo in questo paragrafo è differente da quella sperimentata dal sottoscritto e presentata nella prima parte del capitolo con i precedenti autori. Viene qui inserita proprio per mettere in rilievo il differente approccio delle due esperienze.

E' da notare che le premesse di successo in questo caso erano molto favorevoli, infatti si trattava di un personaggio che rientrava a pieno titolo nel tema della drammaturgia contemporanea italiana, con una sua evidente carica innovativa, e già allora conosciuta, pur se non famosa, anche negli ambienti letterari sudamericani più addentro nelle novità italiane.

Eppure gli esiti della sua partecipazione sono stati nel complesso inferiori dei precedenti autori e rispetto alle aspettative, comunque limitati al solo periodo di permanenza dell'autrice a Buenos Aires. La minore riuscita di questo intervento ritengo sia da addebitarsi alla modalità di presentazione, da annoverarsi fra le "vecchie" modalità di diffusione. L'arrivo di Dacia Maraini è stato deciso dal Ministero con quelle caratteristiche di "imposizione" a cui occorre adeguarsi da parte delle strutture periferiche e gestire in loco secondo i canoni consueti che somigliano

¹⁴³ Della presenza di Dacia Maraini a Buenos Aires come del suo desiderio di mettere in scena nella capitale alcuni suoi testi troviamo una testimonianza nei seguenti articoli apparsi sullo storico quotidiano argentino *La Nación*: Vázquez M. E., *La escritura solidaria*, 22 ottobre 1997; Patat A. *Dacia Maraini, creadora y testigo de su tiempo*, 21 aprile 1999.

molto ad una promozione editoriale che sortisce effetti momentanei e si esaurisce nel tempo della presenza del personaggio, anche se famoso, mentre non propongono altra soluzione agli operatori locali che quella di assistere come spettatori, fruitori passivi di un programma pensato uguale per qualunque paese. A mio avviso è mancata quella componente costruttiva e progettuale che dura nel tempo ed è generatrice di trasformazioni.

Queste considerazioni non vogliono togliere nulla al valore artistico della scrittrice o a quello culturale delle sue innovazioni anche in campo sociale, dove è stata sempre in prima fila nelle lotte per i diritti delle donne e dei più deboli, temi che ha sempre trattato con la forza e la chiarezza che forse solo l'arte sa esprimere, quella teatrale in modo particolare.

Con le persone che hanno partecipato a questo lavoro, a cui ho preso parte, si è cercato di creare le condizioni di condivisione sperimentate nel progetto *Panoramica sulla nuova drammaturgia italiana*, ma non si è riusciti ad incidere sulla pianificazione di un programma che non è stato elaborato per il contesto di destinazione.

Anche la realizzazione, a cui ho collaborato, del testo italiano: *Erzbeth Bathory* della stessa autrice, da parte del regista argentino Ariel Bonomi non ha avuto gli esiti sperati e non si è arrivati ad una presentazione pubblica in sala.

La sintetica panoramica che farò di seguito dell'autrice, anche se non completamente esaustiva, darà comunque fede del volume di lavori prodotti e della varietà ed importanza delle sue iniziative, ma anche e contemporaneamente dell'occasione persa in questa modalità di promozione e di diffusione della cultura italiana in Argentina, soprattutto pensando ad una autrice avvezzata nella sua storia alla costruzione di modelli partecipativi plasmati anche in contesti periferici, socialmente impoveriti in Italia.

6.5 Dacia Maraini, innovatrice precoce

Dacia Maraini, scrittrice, poetessa, saggista, drammaturga, sceneggiatrice, giornalista impegnata, vanta una lunga e feconda militanza teatrale con una trentina di testi rappresentati e con una partecipazione attiva ed attenta alla vita del teatro italiano.

Al momento della presentazione della rassegna era la unica ad avere già raggiunto una fama anche internazionale sia come autrice teatrale che come scrittrice di narrativa, col romanzo *Lunga vita di Marianna Ucrìa*, Premio Campiello 1990, tradotto in più lingue. Con l'opera *Buio* del 1999, dodici storie che raccontano della violenza sull'infanzia e sull'adolescenza, ha vinto il Premio Strega.

L'autrice nasce nel 1936 a Fiesole (Firenze). La sua biografia è già di per sé un romanzo avvincente. La madre Topazia appartiene ad un'antica famiglia siciliana, gli Alliata di Salaparuta. Il padre, Fosco Maraini, per metà inglese e per metà fiorentino, è un riconosciuto etnologo, autore di numerosi libri sul Tibet e sull'Estremo Oriente.

La famiglia Maraini si trasferisce in Giappone nel '38 poiché il padre porta avanti uno studio sugli Hainu, una popolazione in via di estinzione stanziata nell'Hokkaido.

Rientrati in Italia, i Maraini si trasferiscono in Sicilia. A ventun anni fonda, assieme con altri giovani, la rivista letteraria «Tempo di letteratura», e comincia a collaborare con alcuni racconti a riviste quali *Paragone*, *Nuovi Argomenti*, *Il Mondo*.

Nel 1962 pubblica il suo primo romanzo, *La vacanza*, cui seguono *L'età del malessere* e *A memoria* (1967). Nel '66 escono con il titolo *Crudeltà all'aria aperta* anche le sue poesie, che vengono recensite con molto favore da Guido Piovene.

In quegli anni Dacia Maraini comincia a occuparsi anche di teatro e fonda, assieme ad altri scrittori, il Teatro del Porcospino, in cui si rappresentano solo novità italiane, da Gadda a Parise, da Siciliano a Tornabuoni. Proprio in questo periodo incontra Alberto Moravia, che lascia per lei la moglie e scrittrice Elsa Morante: i due vivranno insieme a lungo, fino ai primi anni Ottanta.

Nel '73 fonda assieme con Lù Leone, Francesca Pansa, Mariola Boggio e altre, il Teatro della Maddalena, gestito e diretto da donne.

Nel 1983 vince in Spagna il Premio Internazionale di Stiges per la commedia *Maria Stuarda* e tre anni dopo al Festival Internacional de Montevideo porta la commedia *Norma 44*, successivamente presentata a Buenos Aires e Caracas.

I premi ed i riconoscimenti costituiscono un elenco troppo lungo per essere riportato con un consono dettaglio, a testimonianza di una produzione molto vasta e di grande successo.

I grandi temi sociali, la vita delle donne, i problemi dell'infanzia sono ancora al centro delle sue opere successive. Tra il 2000 e il 2001 vengono pubblicati: *Amata scrittura* (in cui svela con passione e umiltà i segreti del mestiere dello scrittore), *Fare teatro 1966-2000* (che raccoglie quasi tutte le sue opere teatrali) e *La nave per Kobe* (in cui rievoca l'esperienza infantile della prigionia in Giappone).

Nel 2003 escono invece *Piera e gli assassini*, il secondo libro scritto in collaborazione con Piera degli Esposti, e le favole di *La pecora Dolly*.

La letteratura, la famiglia e il mistero del corpo sono i temi principali di *Colomba* (2004). Degli ultimi anni sono invece la raccolta di articoli *I giorni di Antigone* (2006) e il saggio *Il gioco dell'universo* (2007) di cui è coautrice insieme al padre. Ancora estremamente prolifica, Dacia Maraini viaggia attraverso il mondo partecipando a conferenze e presenziando alle prime dei suoi spettacoli. Nel 2008 ha pubblicato il romanzo *Il treno dell'ultima notte*, nel 2009 la raccolta di racconti *La ragazza di via Maqueda*, nel 2010 *La seduzione dell'altrove*, nel 2011 *La grande festa*, nel 2012 *L'amore rubato* e nel 2013 *Chiara di Assisi, Elogio della disobbedienza* e, sempre per Rizzoli, il nuovo romanzo *La bambina e il sognatore*.

Come si evince in questo sintetico resoconto dei suoi lavori, questa autrice è stata ed è molto prolifica, quasi suo malgrado, come sembrerebbe dalla seguente frase che, però, bene chiarisce una tendenza italiana nel campo delle programmazioni teatrali:

*Se le mie commedie finora sono state piuttosto numerose è perché nel teatro italiano i nuovi testi vengono rapidamente bruciati. Mi piacerebbe restare a lungo in cartellone, ma nel nostro sistema le repliche si esauriscono rapidamente. E allora ti viene la voglia di scriverne un'altra, di scendere nuovamente in campo per vedere se la sorte sarà migliore. Purtroppo la storia si ripete: da noi l'effimero supera se stesso*¹⁴⁴.

Grande attenzione è posta alla condizione femminile, attraverso un uso particolare della scena attraverso storie di donne, miti classici riletti e adattati alla contemporaneità.

¹⁴⁴ Articolo di Dacia Maraini, pubblicato su *Ridotto*, n.5, giugno 1989, p.12.

Il problema per Dacia Maraini è quello di affrontare le cose di tutti i giorni, non in maniera didattica, ma con l'intento di offrire documenti poetici agli spettatori, tanto a quelli più sensibili ai problemi trattati, quanto a quelli impreparati.

Teatro di impegno a tutti gli effetti, che ha sempre accompagnato da vicino lo sviluppo della cultura delle donne. Donne problematiche e non necessariamente vincenti.

L'altra strada della drammaturgia della Maraini, sempre con l'accento sull'impegno, si rivolge al dibattito sul linguaggio e sull'uso della scena: quali strumenti il teatro pone al servizio della società?

Nella prosa, infine, la posizione della Maraini risulta di rottura affinché il presente si faccia garante di una visione del futuro per la donna. L'approdo al teatro, avvenuto nel 1967 con il dramma sociale *La famiglia normale*, segna l'inizio del suo discorso a ritroso con la storia, sede del simbolico. Questo è l'anno in cui l'impegno artistico della Maraini prenderà una svolta più politica: il suo è da definirsi un "teatro d'intervento".

Il suo rapporto può essere definito conflittuale con una parte del teatro di ricerca in Italia, con il quale, raro esemplare di drammaturgo-donna in Italia, sentirà il bisogno di misurarsi:

*Recriminare per la perdita della parola è inutile. Bisogna cercare il perché. Io che faccio teatro di parola so quanto è infida e logora e incredibile la parola in teatro. Ma io amo le parole e perciò continuo a usarle. E' il solo modo che conosco per esprimermi. Ma chi non ama le parole non prova nessuna ripugnanza a buttarle nella spazzatura. Troverà i suoi mezzi espressivi negli sghiribizzi figurativi e nelle deformazioni musicali con cui oggi si fa teatro.*¹⁴⁵

Il dibattito della Maraini la vede quindi in opposizione non solo con le strutture del teatro d'avanguardia, ma anche con quelle tradizionali del teatro borghese.

Di seguito presento alcuni cenni di *Erzabeth Bathory*, l'opera teatrale in due atti, scritta dall'autrice nel 1983 e scelta per Buenos Aires perché si trattava di un testo

¹⁴⁵ Maraini D. (1974), *Fare teatro: materiali, testi, interviste*, Milano, Bompiani, p.67.

rimasto inedito per molto tempo, presentato poche volte, che sembrava riscuotere un certo interesse fra gli attori argentini interpellati.

- *Erzbeth Båthory*¹⁴⁶ di Dacia Maraini

La nobile ungherese Elizabeth Báthory è misteriosa. Le vengono attribuiti centinaia di delitti. Sue vittime: giovani donne. Se ciò è vero, si tratta di una delle peggiori assassine seriali della storia. I racconti dell'orrore giungono dalla Transilvania, terra di Dracula, e i documenti dell'inchiesta effettuata all'epoca della Báthory li confermano.

Eppure alcuni storici non sono d'accordo con questa lettura dei fatti. Secondo loro, la contessa Elizabeth Báthory fu vittima di un complotto.

Eccola nell'opera della Maraini:

Una grande stanza con qualche traccia degli antichi splendori: un letto con baldacchino, una sedia dorata, delle tende di velluto.

Non ci sono nè porte nè finestre: sono state murate.

Solo sul soffitto una fessura che lascia entrare l'aria e la luce. Ma anche la pioggia, il vento, gli uccelli.

*La cosa più importante della stanza è uno specchio attorno a cui sembrano girare la stanza ed Erzbeth. Ma ora la stanza assomiglia più ad una stalla che ad una camera da letto: ragnatele, nidi di uccelli, di topi, sporcizia e abbandono. I pochi mobili rimasti cadono a pezzi. Le tende sono degli stracci. Erzbeth Bathory conserva anche lei qualche traccia della grandezza passata: una collana di perle, degli anelli. Per il resto assomiglia più ad una bestia che ad un essere umano: capelli sporchi e scarmigliati, piedi nudi, faccia nera.*¹⁴⁷

6.6 Conclusioni

Proporre iniziative relative al teatro italiano non rappresenta di per sé nessuna novità. Le istituzioni italiane preposte propongono spettacoli che dall'Italia vengono portati e rappresentati nelle sale dei paesi in cui ho lavorato, primo fra tutti proprio

¹⁴⁶ Maraini D. (1991), *Erzbeth Bathory* ; Il Geco ; Norma 44, Roma, Editori & Associati.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p.9.

l'Argentina. Per queste ragioni il progetto proposto in questo capitolo non sembra apportare nulla di nuovo.

In realtà le novità ci sono ed anche profonde.

In prima istanza il coinvolgimento nelle varie fasi della progettazione di persone di cultura italiana con altre di cultura locale. Quindi non un pacchetto preconfezionato e consegnato pronto e da prendere così com'è, ma un lavoro costruito sul luogo, per quel luogo. Questo aspetto è forse il più fecondo: la modalità arricchente per chi ha partecipato è stata di fatto vissuta come un modo inusuale ed innovativo fra le pratiche di diffusione della lingua e della cultura italiana fino ad allora adottate, perché il prodotto non è giunto finito, ma, partendo da un piano di parità culturale, si è instaurato un processo di lavoro già al momento della traduzione dei testi, traduzione co-partecipata e costruita insieme ad artisti argentini attraverso un laboratorio teatrale.

Proprio nella fase della traduzione la modalità coinvolgente scelta ha contribuito a fare sì che ci si riuscisse a confrontare con un linguaggio quotidiano, di strada, di difficilissima soluzione che ha però rappresentato una scelta stilistica successivamente apprezzata anche perché in linea con gli esiti ricercati in quel momento dal nuovo teatro argentino.

Altro elemento importante perché innovativo ed efficace, contaminante e partecipato è stato la creazione di un gruppo teatrale a partire dal lavoro costruito insieme con persone che hanno successivamente continuato da sole a lavorare ed a diffondere i testi proposti nella loro successiva carriera di attori, registi, produttori.

Gli stessi testi e la dinamica di lavoro hanno destato anche l'interesse del Consolato con il quale si è riusciti ad organizzare corsi per insegnanti locali di italiano che avessero come obiettivo quello di portare alla realizzazione di progetti culturali ed alla produzione di lavori creativi (risuonano gli echi dell'insegnamento di Riccardo Massa sull'importanza di produrre cultura).

I risultati sono stati molto positivi, perché i testi che abbiamo proposto sono stati rappresentati per anni, le traduzioni riprese ed adattate più volte a messe in scena diverse, proposte da vari interpreti argentini, il che ha significato che la drammaturgia italiana contemporanea è entrata nel dibattito culturale locale creando una attenzione ed una tensione positiva che ha presentato il nostro paese in una

chiave di lettura nuova in cui si sono ritrovate le nuove generazioni di discendenti dagli immigrati non solo italiani.

Questi lavori sono stati oggetto di discussione, di confronto ed hanno registrato ricadute sul piano formativo almeno a livello di insegnanti.

Un punto di debolezza del progetto è stato quello di non essere riuscito ad entrare nelle classi delle scuole italiane di Buenos Aires, in quelle dove l'italiano si insegna, per proporre una nuova visione sulla letteratura italiana nel settore della produzione drammaturgica; ci siamo fermati agli insegnanti, ma questa è forse una problematica che deve affrontare anche la scuola italiana in Italia: riconoscere alla drammaturgia teatrale un posto nel campo più ampio della letteratura nazionale come avviene già in altri paesi e come alcuni studiosi, soprattutto stranieri, riconoscono, dal momento che all'attore, drammaturgo e regista Dario Fo è stato assegnato il premio Nobel per la letteratura.

In conclusione di quanto affermato sul piano metodologico credo trovi una controprova nella differenza di accoglienza delle diverse fasi del progetto fra le persone coinvolte e nel pubblico: molto positiva per quelle in cui il lavoro è stato programmato e realizzato con tempi estesi toccando tutti i momenti della produzione dalla traduzione dei testi, alla condivisione delle proposte drammaturgiche, alla realizzazione. Il progetto italiano ha generato una proposta argentina di temi, elaborazioni e forme estetiche vissute come proprie e come tali riproposte in più situazioni per vari anni a seguire .

La proposta invece di un autore di sicuro successo, come Dacia Maraini, è risultata imposta come progetto straniero e non elaborato per la situazione particolare del contesto, per cui è rimasta sostanzialmente estranea, destando sicuramente un'ammirazione, ma di momentanea durata, appunto il tempo della presenza della autrice, ma l'intera iniziativa non ha inciso nel dibattito culturale, non è rimasta nelle realizzazioni locali perchè poco aveva a che vedere con le vicende ed i temi sentiti dalle persone del posto che non hanno avuto la possibilità di una elaborazione propria.

Ritengo che la diffusione della cultura italiana vada ripensata nelle sue modalità strategiche facendo leva su un sentimento di memoria affettiva che in alcuni paesi sudamericani ancora persiste e ad una presenza italiana legata al lavoro e

all'arte come caratteristiche distintive: se partiamo da questi elementi e riproviamo a creare cultura in modo mirato, credo che si possa tornare ad essere una presenza significativa, almeno a quelle latitudini.

CAPITOLO VII

LE ORIGINI ITALIANE NEL TEATRO ARGENTINO

La possibilità di dialogo fra il teatro argentino e quello italiano può avvenire su piani e livelli diversi, tra questi: tematiche, impianti drammaturgici, stili di regia, ma anche nel confronto linguistico come si evidenzia in alcuni dei testi che verranno proposti.

Nei capitoli precedenti, che contenevano i progetti *Panoramica sulla nuova drammaturgia italiana* e *Nuevo teatro Italiano 1* (Danzi, Colella, 2000), sono state proposte alcune riflessioni sulla drammaturgia contemporanea italiana.

Per conferire maggiore efficacia a questa analisi dello stato della diffusione della nostra cultura, tema della ricerca, ritengo sia indispensabile pervenire ad una conoscenza reciproca, quindi anche dal lato argentino, per capire i gradi di influenza che negli anni si sono sviluppati e se un processo di “contaminazione” ci sia stato ed eventualmente se sia ancora in atto.

Il titolo di questo capitolo si rifà ad un testo, *Le origini italiane nel teatro argentino* (Colella, 2020), contenente sei lavori di altrettanti autori contemporanei argentini tradotti in italiano (cfr. All.5).

Il rimando al *Nuevo Teatro Italiano 1*, che contiene testi italiani tradotti in spagnolo, è immediato e propone l’obiettivo ambizioso di costruire una sorta di dialogo a distanza tra le due pubblicazioni con il fine ultimo di individuare alcune radici comuni oltre che le eventuali contaminazioni avvenute nel tempo. In questo modo non si vuole solo diffondere materiale di studio, ma creare condizioni di conoscenza e di presenza di “italianità” nel dibattito culturale dei due paesi.

Questo comporta comunque una serie di difficoltà.

La traduzione dei testi teatrali è una di queste e rappresenta il nucleo di entrambe le proposte, per cui ad essa è stato dedicato un intero capitolo.

Nonostante la vicinanza linguistica, l'aver scelto di tradurre testi dall'italiano allo spagnolo parlato in Argentina (e viceversa) ha presentato non pochi problemi di analisi e concettualizzazione di elementi apparentemente solo linguistici. Questi sono tanto vincolanti quanto significativi se immaginiamo l'inevitabile complessità del rapporto di sostenibilità significativa tra la trasposizione linguistica e la contestualizzazione di significati, considerando contenuti pensati e trascritti per la rappresentazione pubblica in contesti culturali socialmente diversi.

Alcuni problemi sono di carattere generale e riguardano l'atto stesso del tradurre e le implicazioni interpretative e di attinenza al testo originale che sottendono; altri sono di natura più strettamente linguistica creati dall'influenza, per esempio, dei dialetti nella lingua parlata ed utilizzata da alcuni autori: in questi casi risulta paradossalmente difficile ritrovare un equivalente in italiano per ricreare un ambiente linguistico comparabile e quindi mantenere una efficace caratterizzazione dei personaggi.

In questo capitolo propongo alcune opere del teatro argentino scritte da autori di origine italiana, figure di primo piano nel contesto degli autori teatrali nel loro paese di nascita e riconosciuti nell'intera America Latina.

I temi affrontati, il linguaggio, i personaggi, gli ambienti di riferimento e la struttura drammaturgica ci aiutano a delineare il percorso di un dialogo culturale fra le due realtà, Argentina e Italia, letto secondo i criteri proposti nei paragrafi precedenti.

Da questo punto vista il titolo del volume *Il teatro argentino di origine italiana* non fa riferimento solo all'origine italiana della tradizione teatrale argentina, ma vuole valorizzare proprio il legame culturale che questi autori hanno storicamente e generazionalmente con l'Italia, proprio perché di origine italiana. Quindi non il teatro d'origine italiana, ma la storia di vita di questi autori: in questo senso avanzo l'ipotesi dell'esistenza di una matrice culturale che lega queste persone al mondo del teatro italiano. In che modo? Non tanto in una condizione di appartenenza/dipendenza di derivazione linguistico/espressiva, quanto per il tramite di un continuum storico/espressivo da far riemergere utilizzando il medium della lingua tradotta. Dal mio punto di vista, cerco di raccontare, con l'ausilio di un testo teatrale, storie di

donne e di uomini che nel tempo vivono, muoiono e "lasciano" al mondo le loro culture.

7.1 Breve rassegna storica del teatro in Argentina

Le origini delle attività sceniche in Argentina presentano evidenti legami culturali col teatro italiano. Al di là di alcune manifestazioni legate a rituali delle popolazioni indigene e africane e di sporadiche rappresentazioni agli albori della dominazione spagnola, il primo antecedente di un teatro stabile si deve all'iniziativa di un italiano, Domenico (Domingo) Saccomano¹⁴⁸ che con l'aiuto economico di un calzolaio spagnolo, Pedro Aguiar, costruì a Buenos Aires il *Teatro de Óperas y Comedias*, nel 1857, il quale però, a causa della dura opposizione della Chiesa, ebbe una esistenza breve.

Dalla sua nascita il teatro in Argentina si è caratterizzato per la numerosa presenza di creatori che scrissero per la scena, ma i lavori venivano rappresentati da compagnie italiane e spagnole.

Il 1886 è considerato l'anno di fondazione del teatro argentino, quando un testo fu interamente scritto e rappresentato da teatranti argentini, anche se comunque di discendenza italiana: si trattava infatti della compagnia dei fratelli Podestà (origine chiaramente ligure, ma di nascita uruguaiana), artisti circensi che avevano adattato la struttura del circo europeo ad una nuova proposta chiamata *circo criollo*¹⁴⁹ che proponeva nella seconda parte dello spettacolo la rappresentazione di una pantomima.

Nella città di Chivilcoy, il giorno 30 novembre dell'anno 1886, il capocomico della compagnia Josè Podestà decise di introdurre la parola "parlata" nel dramma "gauchesco" *Juan Moreira*, iniziando, forse senza saperlo, i primi passi verso la costruzione di un teatro nazionale.¹⁵⁰

¹⁴⁸ Pellettieri O. (a cura di) (2005), *Historia del Teatro Argentino in Buenos Aires*, GETEA vol. 1, Galerna. GETEA è la sigla di *Grupo de Estudios de Teatro Argentino e Iberoamericano*.

¹⁴⁹ *Criollo*: creolo.

¹⁵⁰ Intervista al prof. Gerardo Camilletti, Decano del Departamento de Artes Dramáticas, Universidad Nacional de las Artes (UNA), Buenos Aires, 29/09/2019.

La grande onda immigratoria della fine del secolo XIX ed inizio del XX ha successivamente marcato in maniera indelebile la scena argentina. Il *sainete*¹⁵¹ spagnolo, con opere scritte da drammaturghi come Alberto Vaccarezza, si adattò alla realtà dei quartieri popolari di Buenos Aires, dove venivano specialmente rappresentati personaggi di immigranti italiani che parlavano il *cocoliche*, una mescolanza di dialetti italiani, di lingua italiana e di spagnolo.

In seguito il *sainete* si trasformò in un genere che riusciva a scavare nel dolore di tanti immigranti che sbarcarono al porto di Buenos Aires con l'illusione di "fare l'America" e che terminarono lavorando a cottimo e ammucchiandosi nei poveri *coventillos*¹⁵².

Questa "interiorizzazione" del *sainete* (come lo caratterizza lo scrittore David Viñas) trovò la sua massima espressione nella opera di Armando Discepolo¹⁵³, creatore del *grotesco criollo*, nel quale risuona il periodo grottesco della drammaturgia di Pirandello.

Nel 1930 un altro discendente di italiani, Leonidas Barletta, fonda il *Teatro del Pueblo* iniziando il movimento del *Teatro Independiente* (né statale, né commerciale) di fertile tradizione nella scena argentina.

I gruppi indipendenti si moltiplicarono nelle decadi successive e sebbene presentassero una grande diversità di titoli del repertorio internazionale, offrirono anche produzioni nazionali, favorendo lo sviluppo di una numerosa drammaturgia propria, che spaziava dal realismo sociale al teatro dell'assurdo con nomi illustri quali Roberto "Tito" Cossa e Griselda Gambaro, che iniziarono a fare conoscere i primi testi negli anni sessanta del secolo scorso e di cui rispettivamente presento i

¹⁵¹ Il *sainete* argentino, disprezzato dagli intellettuali, ma generalmente favorito dal pubblico, era caratterizzato dalla composizione internazionale dei personaggi. Ogni straniero vi era presentato nella propria maniera di parlare il castigliano, misto ai modi di dire più comuni a ciascuna lingua europea, dallo spagnolo nei suoi diversi tipi regionali quali castigliano, catalano, galiziano (gallego), andaluso, lo stesso per l'italiano, in minore misura il francese, ecc., in una specie di babele dialettale. Tra questi *sainetes*, che in certo modo si possono accostare alla commedia dell'arte italiana, vi sono veri bozzetti artistici, condotti con maestria. <https://context.reverso.net/traduzione/spagnolo-italiano/sainete>.

¹⁵² *Conventillos*: a Buenos Aires nel quartiere portuale della "Boca" erano una sorta di corte o cortile circondati da edifici fatiscenti dove vecchi appartamenti, bilocali o anche monolocali venivano affittati senza servizi igienici ed acqua corrente. Le case intorno al *conventillo* spesso erano realizzate o ingrandite con lamiera e travi di legno.

¹⁵³ Viñas D. (1997), *Grotesco, Inmigración y Fracaso: Armando Discepolo*, Buenos Aires, Corregidor.

testi “Grigia assenza” (*Gris de ausencia*, 1981) e “Il sangue amaro” (*La malasangre*, 1982).

Eredi di quella tradizione, che si appropria di temi e generi internazionali per mescolarli con la realtà sudamericana, sono proprio i testi di più recente produzione inclusi nel volume: “Gli agnelli” (*Los corderos*) di Daniel Veronese, “Tango” (*Tango*) di Patricia Zangaro e “Mozzichi” (*Tarascones*) di Gonzalo Demaria. Anche questi autori sono discendenti di quegli immigrati che, volontariamente o no, portarono nel loro viaggio, insieme alle loro poche cose, la passione per il teatro.

7.2 Presenza del teatro italiano in Argentina

Dopo avere brevemente visto quali sono le origini del teatro in Argentina, credo sia utile accennare alla situazione delle relazioni fra il teatro italiano realizzato in Italia e quello argentino e verificare quale influenza ha avuto in tempi anche più recenti.

Le storie che riguardano le relazioni fra Italia ed Argentina includono immancabilmente questioni legate alla emigrazione. Lo storico Fernando Devoto afferma: « ... dalla fine del secolo XIX l'Argentina riceve una quantità di immigrati italiani di dimensione inedita nella sua storia» (Devoto, 2003). Questo fenomeno ridefinisce addirittura la composizione sociale e la cultura del Paese, ma innesca anche la nascita di immagini negative e pregiudizi¹⁵⁴, da cui i nuovi arrivati trovavano probabilmente conforto nel ritrovarsi nelle proprie consuetudini, fra le quali una delle più tipiche italiane era proprio il teatro.

I drammaturghi italiani più presenti sulle scene argentine all'inizio del secolo XX furono Giuseppe Giacosa, Roberto Bracco, Girolamo Rovetta e Gabriele D'Annunzio; successivamente Luigi Pirandello fra il 1920 ed il 1950 circa fu colui che ebbe più seguito, seguirono Eduardo De Filippo, Ugo Betti e Diego Fabbri fino a circa il 1970; Dario Fo fu l'ultimo che raggiunse un livello di presenza diffusa e considerevole a partire dalla fine degli anni '60.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Devoto F. (2000), *Imágenes, estereotipos, prejuicios. El “Retrosceña” de las políticas inmigratorias*, in Colella S., Giadone M. S., (a cura di), *Memoria e Intercultura*, Ediciones Corregidor, Buenos Aires, 2000, p.57.

¹⁵⁵ Dubatti J. (2011), *Sobre el teatro italiano en Argentina*, in *Studi Italiani, Rivista de Italianistica de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Cordoba*, Numero especial, Cordoba, pp.251-256.

Vari testi di questi autori furono pubblicati e messi in scena, si segnala in particolare la diffusione del teatro di Gabriele D'Annunzio approfondita da Jorge Dubatti (Dubatti, 2000). Molto studiato e diffuso è stato il teatro pirandelliano che ha lasciato impronte profonde nel teatro scritto e recitato, ma anche in altri ambiti della cultura letteraria argentina; molti critici e studiosi si sono cimentati nelle analisi delle opere dell'autore italiano: Luis Ordaz, Erminio Neglia, Gabriel Cacho Millet, Osvaldo Pellettieri. Si ricordano anche i saggi scritti sulla sua opera da José María Monner Sans, Octavio Ramírez, Homero Guglielmini.

Altro autore molto conosciuto, dibattuto ed invitato più volte sulle scene argentine e le cui opere sono state messe in scena in varie versioni locali è stato Dario Fo; molto acclamato, ma anche molto discusso sia per le posizioni anticlericali di alcuni testi (*Mistero buffo*, su tutti), sia per la questione del premio Nobel.¹⁵⁶ Il suo successo però non lo convertì in un referente straniero centrale del movimento culturale come avvenne per Pirandello, forse anche perché le versioni argentine delle sue opere non furono mai all'altezza degli originali.

Passando a tempi più recenti, sulla attuale situazione Jorge Dubatti (2011) afferma:

*En las nuevas condiciones de la escena de Buenos Aires (destotalización, canon de la multiplicidad), la presencia del teatro italiano se ha descentrado. Destaquemos la reescritura de clásicos: Fábula de la Princesa Turandot de Carlo Gozzi por Los Macocos en 2002 o Seis personajes en busca de autor por el director Jorge Lavelli, 1997, o la permanente investigación en comedia dell'arte por la Banda de la Risa, dirigida por Claudio Gallardou. Hay que celebrar la publicación de volúmenes del tipo de Nuevo teatro italiano I (cfr. Cap.5).*¹⁵⁷

¹⁵⁶ E' interessante leggere le reazioni dell'ambiente teatrale argentino di fronte alla notizia del premio Nobel assegnato a Dario Fo. Vedasi le opinioni contrastanti degli autori Carlos Gorostiza, Carlos Alsina, Griselda Gambaro y Aída Bortnik, riportate dal quotidiano *El Clarín* di venerdì 10 ottobre 1997, p. 52.

¹⁵⁷ *Ibidem*, pag. 256.

Fra le presenze più ricordate del teatro contemporaneo italiano si registra la presentazione di *Orestea* nella versione di Romeo Castellucci (*Compagnia Raffaello Sanzio*) a *II Festival Internacional de Buenos Aires* (1997). Lo studioso di teatro Marco De Marinis della Università di Bologna ha ottenuto un vasto riconoscimento grazie alle traduzioni di alcuni suoi testi (in particolare *Comprender el teatro*, 1997). Anche Eugenio Barba, fondatore del gruppo di teatro *Odin Theatre*, ha ottenuto un buon successo di pubblico che si ripete ad ogni presentazione di nuovi lavori ed è riuscito ad ispirare gruppi di attori e registi che si rifanno alle sue teorie ed ai suoi insegnamenti, almeno nell'ambito del teatro antropologico che caratterizza i suoi progetti.¹⁵⁸

Un'esperienza che a mio avviso merita uno spazio a parte in questa rassegna di presenze italiane più recenti in Argentina è quella del gruppo di teatro (antropologico e comunitario) *Comuna Baires*. Fondato nel quartiere di San Telmo a Buenos Aires nel 1969 (cfr. Cap.5) ha proseguito la sua ricerca teatrale spaziando in vari ambiti culturali, trasferendosi ed ampliandosi come movimento teatrale negli anni '70, '80 e '90 in vari paesi europei e finalmente a Milano (dove la componente italiana divenne maggioritaria) portando un continuo contributo al rapporto culturale fra i due paesi con spettacoli, pubblicazioni (fra le quali il periodico *La Tribù* o in precedenza la rivista *Teatro '70*), molte iniziative di dibattito pubblico (es.: *Il match delle idee*), rassegne di teatro argentino all'interno della programmazione del festival *Wiwargentina* presentato per varie edizioni a Milano e Buenos Aires.

Quegli eventi diedero la possibilità al pubblico milanese di fare la conoscenza di autori come Osvaldo Dragun, Griselda Gambaro, Roberto Cossa, Juan Carlos Gené, registi, uno su tutti Omar Grasso, attori famosi quali Ulyses Dumont, Jorge Mayor, Darío Grandinetti e l'intero elenco di attori del Teatro San Martín di Buenos Aires impegnati nello spettacolo *Arriba, Corazón!* ...

La Comuna Baires, fra la seconda metà degli anni '80 e negli anni '90, ha svolto una doppia attività in Italia ed in Argentina dove ogni anno portava le produzioni proprie italiane sia nei teatri di Buenos Aires che nella propria sede rurale *Willaldea* a Cañuelas (in mezzo alla Pampa umida a 60 km dalla capitale), "il

¹⁵⁸ Barba E. (1987), *Más allá de las islas flotantes*, Buenos Aires, Firpo & Dobal editores.

villaggio, esempio concreto dell'utopia teatrale ed esistenziale della Comuna Baires, costruito basandosi sul solo valore dell'idea"¹⁵⁹.

La storia di questo gruppo, che ho vissuto per molto tempo in prima persona, ha contribuito in maniera decisiva alla maturazione del concetto di diffusione della cultura che ho applicato nelle successive attività progettate e realizzate nell'idea soprattutto della continuità nel tempo e della condivisione nel rispetto dei contesti in cui ho operato.

Ritengo che questa esperienza, portata avanti in totale autonomia, sia esemplificativa di come dall'incontro di due culture ne possa nascere una terza o meglio una "altra" nuova che cerca di definire canoni estetici ed artistici partendo anche da un modo comunitario di stare con l'altro. La realtà culturale nuova in questo caso si origina dal teatro, modo forte di fare esperienza, e dalla comunità intesa come momento di confronto. La tensione comunitaria, che in questo gruppo teatrale si è via via tradotta appunto in gruppo, comune, tribù, villaggio è la costante di una parte importante ed innovativa del teatro del secondo Novecento, di cui *Living Theatre* (USA) è l'espressione più nota e più longeva.

Il filosofo Tito Perlini descrive in modo soddisfacente l'esperienza del gruppo italo-argentino:

*L'aspetto indubbiamente più affascinante della Comuna e che fa tutt'uno colla sua storia consiste nel suo porsi come un punto di incrocio di diverse dimensioni spaziali e temporali, di diverse vicende personali, di diversi destini che cercano di riconoscersi e fondersi in un unico stile di vita e di lavoro, di percorsi accidentati che sono venuti a sbocciare in qualcosa di comune dopo avere preso le mosse da punti lontanissimi l'uno rispetto all'altro ed essersi snodati attraverso vicende le più svariate. E' l'apparente eterogeneità del gruppo, il suo esser formato da persone diverse per nazionalità, origine sociale e formazione culturale iniziale ad attrarre maggiormente.*¹⁶⁰

¹⁵⁹ Morale G. (1989), *Comuna Baires*, Firenze, La casa Usher, p. 156.

¹⁶⁰ *Ibidem*, pag. 157.

Credo che queste parole sintetizzino egregiamente l'identità culturale del gruppo, e sono anche descrittive del mio modo di operare, motivo del presente excursus nelle radici della mia formazione artistica.

Siamo in apparenza distanti dal mondo dei personaggi immigranti di Armando Discepolo, di Roberto Cossa, di alcuni testi di Griselda Gambaro o di Patricia Zangaro, dal "teatro di parola", ma le persone che si sono avventurate in queste nuove esperienze estetiche sono i discendenti di quegli immigranti che cercano nuove strade.

Ne nasce anche una nuova immagine della cultura italiana che si confronta con modalità del tutto inedite, ma che permettono di dialogare su nuovi piani che portano in sé una tensione verso l'incontro e la ricerca di espressioni che comprendano nuove problematiche e diverse soluzioni.

In questo lavoro sulle origini italiane nel teatro argentino mi riferisco comunque e particolarmente ad un teatro che si incentra sulla drammaturgia e vi ritorno addentrandomi in particolare nel progetto della traduzione delle sei opere teatrali che compongono l'antologia, tema di questo capitolo.

Questa riflessione rappresenta una sfida che rilancia, in un contesto culturale e relazionale più ampio, un progetto ed un impegno anche editoriale iniziato da alcuni anni nell'area geografica che circonda il Rio de la Plata.

7.3 Impronte di italianità nel teatro argentino

In questo paragrafo riporto l'intervista che ho realizzato col Prof. Gerardo Camilletti, Decano del Departamento de Artes Dramáticas Universidad Nacional de las Artes (UNA) di Buenos Aires.

Questa intervista è stata per me una grata esperienza per due ragioni: la prima è il piacere dell'incontro con una persona che racconta con competenza vissuta e partecipata; la seconda, essendo egli stesso un autore, è stata la possibilità di ascoltare il fluire poetico di un eloquio che spostava sempre più il racconto su un registro affettivo del fenomeno dell'immigrazione, riversando una grande aspettativa nella ricerca di nuove forme di promozione e formazione nell'ambito della tematica della mia ricerca.

- Professor Camilletti, lei pensa sia possibile parlare di impronte di italianità nella raccolta di testi che le ho sottoposto?

Questa raccolta va oltre i titoli che riunisce. Non solo accosta testi emblematici della nostra drammaturgia ma anche autori ed autrici che raccontano ciò che siamo stati, ciò che siamo, ciò che è e verso dove ci conducono alcuni percorsi del nostro teatro.

Risuona ancora in ognuno di loro il suono delle barche provenienti dall'Italia che ormeggiarono nel nostro porto. Quell'ormeggio si è trasferito in scena ed ha riempito i sentimenti degli spettatori di un viavai che ha raggiunto le nostre coste per installarsi ... per non dimenticare da dove siamo venuti, da dove escono i gesti, le parole e le paure nate in quella penisola con forma di stivale che scintilla nelle frasi dei personaggi che costruiscono un mondo di finzione che caratterizza certi modi d'essere nel nostro paese.

- Che mondo traspare dalle vicende dei personaggi che gli autori fanno dialogare?

Non mi riferirò a ciascuno dei testi in particolare (che affrontano temi strettamente legati a personaggi immigranti come a personaggi di riferimento storico nazionale), se non a certi gesti che rimandano per di più all'origine territoriale di chi li ha narrati, e ad un desiderio, generale nella drammaturgia, ma in particolare in questa, che tenta di costruire con parole proprie un universo legato al passato personale, familiare e collettivo di ognuno degli autori e delle autrici.

Raccontano del mondo dalla memoria di quegli antenati che arrivarono in Argentina rincorsi dalla fame e dalle guerre, pieni di paure e di illusioni, in cerca di una terra dove avrebbero trovato qualche successo e non pochi fallimenti.

- La scrittura di questi testi risuona di una forza disperata e di una nostalgia di un luogo e di una storia di sofferenze

Da quel luogo trova fondamento questa scrittura, questa forma di concepire un teatro nel quale palpitano i gesti di un'Italia lontana, il dolore silente per la patria perduta e la necessità di fare fronte alle urgenze quotidiane con una

forza ed una tenacia che ha disegnato non solo il nostro carattere, ma anche i modi con i quali lo rappresentiamo e lo rappresentano le autrici e gli autori raccolti in questo volume.

- Da qui nasce il conflitto interiore e con l'altro!

Forse i diversi conflitti non si riferiscono ad altra cosa che al timore di perdere qualcosa, che sia l'amore, un ideale, il denaro, la libertà o semplicemente una sussistenza dignitosa. Cioè, il timore di perdere un territorio che protegga, quando si è perduto quello d'origine. Una delle caratteristiche della scena dei figli e delle figlie di immigranti è quella di concepire il teatro come la possibilità di un territorio familiare di rifugio.

La scena, lo scenario, la pagina scritta, come un monito che ci ricorda che ancora siamo in viaggio, che ancora non calpestiamo alcun terreno stabile. La nostra drammaturgia è impregnata di tutto ciò, soprattutto quella di questi drammaturghi e drammaturghe che discendono da coloro che arrivarono in barca. Forse nell'atto dello scrivere e nel modo di rappresentare sulla scena permane un mandato familiare, come se coloro che raggiunsero il porto di Buenos Aires chiedessero silenziosamente un qualche territorio, un qualche posto dove rifugiarsi e sentire che sarà per sempre. Perché il teatro, nonostante la sua natura effimera, è paradossalmente la più costante fra le invenzioni umane.

- Italia e Argentina, la vecchia e la nuova patria sono allora tappe di un viaggio dove lo stare diventa essere e l'essere si fa divenire.

Le parole nella drammaturgia di questi autori ed autrici rimandano a quel luogo definitivo nel quale nulla è stabile, però è sicuro perchè configura un mondo proprio che inizia e termina in se stesso. Parole che fondano una tradizione che ci tramanda buona parte della nostra identità. Certo che nessuno nega le influenze di altre tradizioni ed altre lingue, però per noi che discendiamo da coloro che arrivarono in quelle barche, risuona nei nostri corpi, nei nostri ritmi, la eco dei gesti e le voci dei nostri antenati immigranti e sappiamo che uno dei segni più identificativi del nostro teatro risiede proprio

nella gestualità, nella parola potente ed anche nel silenzio. Dagli ampi gesti circensi dei fratelli Podestà, fondatori del teatro criollo, fino ai silenzi dei personaggi dei vinti di Discepolo, il nostro drammaturgo canonico.

- Si può allora dire che le parole, i silenzi dei drammaturghi argentini sono una eco di italianità?

In sintesi, quando pensiamo alla drammaturgia argentina ed alla nostra tradizione scenica, continuiamo a supporre di essere una specie di combinazione più o meno azzardata di tradizioni europee eterogenee. Ciononostante c'è una linea che attraversa e definisce una mappa molto chiara che, senza negare influenze ed apporti di altra origine, riconosce l'orma dell'Italia dell'origine: nello sguardo pieno di nostalgia, nella parola sottolineata, nel gesto forte, si disegna una sorta di telone di fondo che abbraccia i gesti dei nostri attori e delle nostre attrici e che gocciola dalla penna dei nostri drammaturghi e drammaturghe. Una penna che continua a conservare il viavai delle barche.

- Quindi quei tratti di penna compongono finalmente un approdo?

La nostra drammaturgia può essere quella spiaggia d'oceano che costituisce finalmente il territorio finale che definisce la nostra identità. La nostra drammaturgia forse è già quella terra ferma nella quale figlie e figli di immigranti ci troviamo per proseguire a dare forma, per mezzo della scena, a tutto quello che ci definisce. Probabilmente sarà quella parte di terra portata sulle scarpe di coloro che giunsero per fondare una grande parte della scena che calpestiamo e nella quale ci troviamo perché lì sta ciò che ci è familiare, riconoscibile. Un luogo dove ormeggiare, finalmente.

7.4 Autori

Gli autori scelti per questa trattazione hanno un posto di rilievo nel teatro argentino e troverebbero lo stesso risalto se avessi allargato la scelta senza il criterio dell'origine italiana.

Armando Discepolo (Buenos Aires, 1887-1971) fu drammaturgo e regista, è considerato il grande autore nazionale, creatore del *grotesco criollo*, genere che raccontò in chiave tragicomica le aspirazioni ed il fallimento dei milioni di immigranti europei che arrivarono a Buenos Aires dalla fine del secolo XIX e nei primi decenni del secolo XX.

Le sue trentadue opere (alcune in collaborazione col fratello Enrique Santos, così come con Mario Folco, Federico Mertens e Rafael José De Rosa), sono oggi classici del teatro argentino. Fra queste opere: *El movimiento continuo*, *Mustafà*, *Mateo*, *Muñeca*, *El organito*, *Babilonia*, *Stefano*, *Cremona e Relojero*, il suo ultimo testo, messo in scena il 23 giugno 1934. Da lì in poi lavorò intensamente come regista teatrale, con un repertorio che incluse autori nazionali e classici della drammaturgia internazionale come Shakespeare, Chèjov e Bernard Shaw.

L'opera che propongo è *Stefano*, e l'ho scelta perché mostra realisticamente e forse anche crudamente uno specchio della realtà di molti italiani che partirono per cercare fortuna in America. Si tratta di un testo del filone grottesco composto da un atto ed un epilogo, la cui prima andò in scena il 26 aprile del 1928 nel *Teatro Comico*: è considerato il testo grottesco più importante di Discepolo.

Lo scrittore Roberto Arlt dichiarò che, come già il testo *Mustafà*, anche *Mateo* e *Babilonia*, era un vero e proprio “affresco porteño”, perché mostrava personaggi che vivevano la vita della povertà di quartiere (Sanhueza-Carvajal, 2004).¹⁶¹

In *Stefano* troviamo l'italiano, lo spagnolo, il cocolice ed il lunfardo. Sempre Sanhueza-Carvajal (2002) afferma che :

*... i personaggi grotteschi sommano al ridicolo del proprio aspetto esteriore un vocabolario disseminato di italianismi, a volte dialettali, di fonemi plebei, dove si produce la deformazione linguistica come emersione di una deformazione interiore più profonda.*¹⁶²

¹⁶¹ Sanhueza-Carvajal T. (2004), *Continuidad, Transformación y Cambio: El Grotesco Criollo de Armando Discepolo*, Buenos Aires, Editorial Nueva Generación, p.288.

¹⁶² *Ibidem*, pag. 357.

In questa opera traspare crudelmente il conflitto generazionale fra gli immigranti che linguisticamente mischiano lo spagnolo e l'italiano e parlano male lo spagnolo ed i figli di questi che parlano come i *porteños*, principalmente il *lunfardo* del quartiere.

E' interessante notare che i personaggi utilizzano l'italiano dialettale quando sono molto irritati, per esempio: “*E la vecquia? ... Un diche parole ...*” e quando esprimono affetto: “*Niente figlio*”, o “*Figlia addolorata*”.

Nell'opera si trovano anche parole italiane spagnolizzate come: *vítimas* dall'italiano: vittima. I personaggi Stéfano, Pastore, María Rosa y Alfonso parlano *cocolice* e non si sono assimilati all'argentino.

Il *cocolice* è un ostacolo al loro inserimento sociale. Come nel testo *Mateo*, anche in *Stefano* l'uso del *cocolice* permette all'autore di presentare gli immigranti in forma realistica, per approfondire le caratteristiche ridicole dei personaggi in chiave umoristica ed amara, per dimostrare le difficoltà di assimilazione degli immigranti in Argentina e per mostrare la frattura generazionale fra questi ed i propri figli, che provano a non parlare più il *cocolice* per inserirsi ed integrarsi nella società.

La comicità verbale, ed il gergo italo-criollo inseriti nella realtà angustiante creano l'effetto grottesco.

Nella battuta del personaggio María Rosa: “*Ándate, figlio*” (Pérez 2009), si nota la mescolanza fra lo spagnolo *andate* e l'italiano *figlio*. Questa mescolanza appare spesso nell'opera: “*maledetta sia la musica*” sta per “*maldita sea la música*”, “*me afogo*” per “*me ahogo*”, “*figlio Benedetto!*”.

In Alfonso: “*iba a salire*”, “*Falta el pane?*” ... “*gracie*”, “*nosotro éramo*” (Pérez 2009) ¹⁶³, troviamo un elemento linguistico che si ripete molte volte in questo come in altri testi di questa rassegna antologica: in genere i personaggi italiani che cercano di parlare spagnolo hanno la tendenza a terminare le parole con una vocale, come avviene in italiano.

¹⁶³ Pérez, I. (2009), *Introducción a El grottesco Criollo: Discepolo-Cossa*, Buenos Aires, Ediciones Colihue S.R.L., pag. 95.

Si diceva delle influenze dialettali, quando il personaggio Alfonso afferma: “*Qué fémmena!*”, introduce la pronuncia dialettale napoletana, infatti in italiano sarebbe “*femmina*”.

Ancora Alfonso si lamenta: “*Tú sei un frigorífico pe’ me*”, commettendo una deformazione linguistica: “*frigorífico*”, ma avrebbe voluto dire “*geroglífico*” confondendosi anche in italiano e mostrando anche limiti culturali.

Quando sempre il povero Alfonso dice al figlio: “*Yo era felice*”, notiamo un’altra particolarità, la parola “*Feliche*” è un fenomeno linguistico fonetico, infatti la parola “*feliche*” è scritta in italiano “*felice*”, cioè il suono “*ce*” in italiano corrisponde al suono “*che*” in spagnolo.

All’inizio del secolo XIX la penisola italiana era formata da vari stati prima della unificazione politica del 1861. La maggior parte degli italiani non conosceva l’italiano che al tempo era quasi solamente una lingua letteraria, quindi parlava quasi unicamente il dialetto. Per questo motivo probabilmente esisteva una varietà di *cocoliche*¹⁶⁴ in Argentina che dipendeva dalla provenienza regionale degli immigranti.

A differenza del *sainéte*, nel “grottesco criollo” è stato utilizzato un *cocoliche* molto più vicino allo spagnolo. Comunque secondo Sanhueza-Carvajal (2004) il “*cocolice*” stesso è stato un tramite linguistico fondamentale nella assimilazione degli italiani nella società argentina; la terza generazione di immigranti non lo parlava più perchè ormai scomparso come fenomeno linguistico, mentre alcuni italianismi furono incorporati nella lingua popolare, il *lunfardo*, formando la ricca espressione popolare argentina.

Griselda Gambaro (Buenos Aires, 1928), è narratrice e drammaturga, una delle figure più rilevanti della letteratura argentina. Fra le sue opere drammatiche più importanti si segnalano: *El desatino*, *Los siameses*, *El campo*, *Puesta en claro*, *Decir*

¹⁶⁴ *Cocoliche* è una parola del linguaggio misto/ibrido fra l’italiano e lo spagnolo parlato in vari territori argentini ed uruguaiani. Io userò *cocoliche* nell’accezione argentina e “*cocolice*” in italiano. De Jonge R. (2006), *Cocoliche, lingua di contatto fra italiano e spagnolo in Argentina e Uruguay*, in A. Frabetti, W. Zidaric (a cura di) (2007), “L’italiano lingua di migrazione: verso l’affermazione di una cultura transnazionale agli inizi del XXI secolo”, Nantes, CRINI Université de Nantes, p. 141-149.

sí, La malasangre, Penas sin importancia, La casa sin sosiego, Es necesario entender un poco, De profesión maternal, ecc.

Ha ricevuto numerosi premi, fra i quali: Primer Premio Nacional, Primer Premio Municipal, Premio Argentores, Premio Konex, ecc. Nel 1977 ha dovuto esiliarsi in Spagna dopo avere subito la censura di una delle sue novelle, *Ganarse la muerte*. Ritornò nel 1980 e l'anno seguente ha aderito a *Teatro Aperto*. Nel 2005 ha pronunciato il discorso inaugurale della *Feria Internacional del Libro de Buenos Aires* (fu la prima volta che la Fiera assegnò l'apertura dell'evento ad una donna). Nel 2000 è stata invitata ad inaugurare la Fiera del Libro di Francoforte, in nome degli scrittori argentini. La Universidad Nacional de las Artes le ha assegnato il Doctorado Honoris Causa nell'anno 2011.

Il testo *Il Sangue Amaro*, scelto per la traduzione, è ambientato nel 1840, periodo in cui i "caudillos" provinciali dominavano la scena politica dell'Argentina facendo il bello ed il cattivo tempo nei territori da loro amministrati. L'azione si svolge in una casa borghese che vive in un isolamento dorato, circondata da un territorio che si intuisce sottomesso ad un potere crudele e spietato. La scena è caratterizzata, fin da subito, dal colore rosso, ovvero il colore del sangue. Il Padre, personaggio principale, ha il potere di vita e di morte su tutti i membri della famiglia e dell'intera contea, che amministra con pugno di ferro in una parossistica e crescente smania di potere esercitata fino alla crudeltà, fino all'irragionevolezza.

Questa figura di padre-padrone agisce con crudeltà e sadismo sulla vita di tutti gli altri personaggi (la Madre; Dolores, la figlia; Fermín, il servo complice; Rafael, l'istruttore, poi innamorato/amante della figlia; Juan Pedro Dei Campi Dorati, promesso sposo), imponendo relazioni distorte, sempre avvelenate dal suo "sangue amaro". Ne risulta una critica feroce dei rapporti di potere siano essi famigliari, sociali o politici.

La drammaturgia del testo si rivela strutturalmente complessa, caratterizzata da dialoghi serrati che danno vita ad un mondo chiuso, "un universo a sé stante e asfittico", fatto di relazioni "amare", distorte e crudeli.

Il teatro è prima di tutto "rituale e magico", scriveva Artaud, "non è una rappresentazione. È la vita stessa in ciò che ha di irrepresentabile". Il traduttore deve cercare, in modo quasi maniacale, di non perdere nessuna delle connotazioni

che l'autrice ha cercato di restituire attraverso ogni singola parola nel dialogo dei personaggi che quel mondo "amaro" costruiscono.

Roberto "Tito" Cossa (Buenos Aires, 1934) è drammaturgo ed una delle figure più rappresentative del teatro argentino. Fra le sue opere più celebri si segnalano: *Nuestro fin de semana*, *Tute cabrero*, *El viejo criado*, *Gris de ausencia*, *Ya nadie recuerda a Frederic Chopin*, *Los compadritos*, *Yepeto*, *Los años difíciles*, ecc. Ha ricevuto numerosi premi, fra cui: "Primer Premio Nacional", "Primer Premio Municipal", "Premio María Guerrero", "Premio Comendador de la Ciudad de Bogotá", "Premio Konex a la trayectoria", "Premio de Honor de ARGENTORES"¹⁶⁵, "Premio Hispanoamericano de las Artes Escénicas (Premio Max España)", ecc.

E' stato uno dei promotori di *Teatro Abierto*, movimento di resistenza culturale alla dittatura. E' "Ciudadano Ilustre" de la Ciudad de Buenos Aires.

Lottatore instancabile per i diritti d'autore, è giunto alla carica di presidente di ARGENTORES dal 2007 al 2014.

Per una sinapsi del testo di Roberto Cossa, *Gris de ausencia* (Grigia assenza), rimando sia al capitolo IV della presente ricerca per la sintesi del testo e per le note editoriali, che all'allegato per l'intera opera tradotta.

Daniel Veronese (Buenos Aires, 1955) è burattinaio, drammaturgo e regista teatrale. Fondatore del gruppo "El Periférico de Objetos", ha realizzato vari spettacoli di teatro apprezzati dalla critica, fra i quali: *Variaciones sobre B...*, *El hombre de arena*, *Cámara Gesell*, *Zoedipous* e soprattutto *Máquina Hamlet* di Heiner Müller, che consentì al gruppo di avere successo anche in Europa.

Come drammaturgo ha messo in scena fra gli altri testi: *-Crónica de la caída de uno de los hombres de ella*, *-Del maravilloso mundo de los animales: Los corderos y Conversación nocturna*, *-Señoritas porteñas*, *-Luisa*, *-Luz de mañana en un traje marrón*, *-La terrible opresión de los gestos magnánimos*, *-Formas de hablar*

¹⁶⁵ ARGENTORES: sociedad General de Autores de la Argentina, è una associazione civile a gestione collettiva per la salvaguardia dei diritti d'autore. Corrisponde alla SIAE italiana.

de las madres de los mineros mientras esperan que sus hijos salgan a la superficie, ecc.

Come drammaturgo e regista si segnalano fra gli altri: *-Un hombre que se ahoga, -En auto, -Mujeres soñaron caballos, -Espía a una mujer que se mata, -Los hijos se han dormido,* ecc. Ha ricevuto innumerevoli premi in Argentina ed in Europa. Negli ultimi anni ha diretto molti spettacoli di grande successo nel circuito commerciale.

In *Los corderos* (Gli agnelli) l'azione si svolge in una casa malandata di un luogo imprecisato che si potrebbe immaginare in una periferia povera di Buenos Aires.

Questo lavoro di Veronese nasce nell'Argentina degli anni '90 del Novecento in un contesto sociale segnato dalla forte disoccupazione e dalla povertà. Una precarietà relazionale endemica che dà vita ad un sensibile aumento della violenza fisica e psicologica nella società come nella famiglia.

Il testo inizia con l'arrivo di un amico della coppia Tonio e Berta, che dopo vent'anni di assenza appare legato ed incappucciato. Non si capisce perché quest'amico (Oscar) sia lì, inizialmente ignorato dalla coppia e dalla loro figlia adolescente (Figlia), come fosse un mobile in più dell'arredamento. Nell'unica stanza precaria in cui la drammaturgia si sviluppa, questa famiglia sembra usare porte che non conducono in nessun posto, in un tentativo sempre fallito di scappare da una reclusione che è certamente prima mentale, ma tiene comunque bloccati tutti i suoi componenti. In questo circuito chiuso sembra prima che si consideri naturale e quindi che si neghi il maltrattamento e l'abuso sessuale infantile. La giovane figlia di fatto è l'unica reale vittima cresciuta nella certezza che il padre avesse su di lei qualunque diritto di possesso.

La madre, priva di risorse psicologiche ed economiche, nega, però al tempo stesso collabora, alla situazione di abuso che soffre la figlia. Sembra non vi sia limite alla sessualità. Questo si riflette anche nella relazione con un vicino (Firmino) da cui cerca di salvare la figlia evitando di farla trovare ogni volta che questo individuo si intrufola con varie scuse nella casa.

Questo lavoro teatrale, scritto senza perdere in nessun momento il tocco ironico e comico che caratterizza i testi dell'autore, affronta in profondità il tema della

violenza familiare e sociale senza giudicare né additare e riesce a condurre il lettore ad una presa di coscienza delle proprie piccole o grandi violenze quotidiane.

Patricia Zangaro (Buenos Aires, 1958) è drammaturga e docente. Sono stati presentati fra gli altri i seguenti testi: *-Hoy debuta la finada*, *-Pascua rea*, *-Por un reino*, *-Auto de fe ... entre bambalinas*, *-Las razones del bosque*, *-Tiempo de aguas*, *-El confín y Ultima luna*, *-África... un continente*, *-Tango*, ecc.

Come drammaturga ha lavorato per il teatro San Martín ed il Teatro Nacional Cervantes nelle versioni di *Shylock, el mercader de Venecia*, con la regia di Robert Sturua (1999); *La tempestad*, con la regia di Lluís Pasqual (2000); *Don Chicho*, di Alberto Novión, con la regia di Leonor Manso (2003); *El rey Lear*, con la regia di Jorge Lavelli (2005); *El luto le sienta a Electra*, di O'Neill, ancora con la regia di R. Sturua (2014), ecc. I suoi testi sono stati tradotti in francese, inglese, italiano e portoghese.

Fra gli altri premi, ha ottenuto il Leónidas Barletta (1991 e 1996), Trinidad Guevara (1996), Teatro del Mundo (1997, 2006, 2018), La scrittura della differenza (Napoli, 2008), Celcit 40 años (2015), ecc. Attualmente dirige la Maestría en Dramaturgia della Universidad Nacional de las Artes (Buenos Aires).

Nel testo *Tango un Lui e una Lei*, ad indicare il valore emblematico dei personaggi, che in una sala di prova, ma potrebbe anche essere una stanza di una casa, provano passi di tango e, curiosamente, l'autrice, proprio all'inizio, mette l'unica didascalia del testo: "sono seduti di fronte al pubblico".

Ecco la sua possibile messa in scena: i due personaggi sono due figure o due maschere della Commedia dell'Arte che, come accade nel tango, "ballano" e vivono il "rapporto uomo-donna".

Tango è un testo caratterizzato da una scrittura esatta e ritmica, in cui rivive il ritmo della danza *milonguera*. L'uomo e la donna, le due "figure", usano termini ed espressioni popolari con doppi sensi, tipici del *lunfardo*, che costituiscono proprio il mondo *milonguero*, divenendo così loro stessi parte di un discorso, attraverso il quale si rivela la trama di una relazione macista e diseguale.

Dal punto di vista della traduzione, tutto ciò ha rappresentato una sfida: mantenere il ritmo, che in questo testo è "essenza teatrale" e struttura di

un'eventuale messa in scena e “mettere in dialogo” le due culture, italiana ed argentina, per restituire il senso del linguaggio popolare dei doppi sensi, fino ad arrivare infine alla traduzione del *lunfardo* direttamente col dialetto napoletano. Questa è una scelta di appartenenza, che rende palese il dialogo e, allo stesso tempo, una scelta culturale, essendo il napoletano considerato lingua teatrale, oltre che evocazione del mondo degli emigrati italiani in Argentina, quelli che crearono il tango e che venivano chiamati, con una sineddoche culturale, *tanos* (da napolitanos).

Gonzalo Demaria (Buenos Aires, 1970) è drammaturgo, romanziere, saggista, compositore e regista teatrale. Fra i suoi testi si segnalano: *-Lo que habló el pescado*, *-El cordero de ojos azules*, *-Cabo verde*, *-La maestra serial*, *-El diario del peludo*, *-Deshonrada*, *-Tarascones*, *-Juegos de amor y de guerra*, *-Romance del Baco y la Vaca*, ecc.

E' autore di vari spettacoli di teatro musicale: *-Nenucha, la envenenadora de Monserrat*, *-Houdini*, *-Rita la Salvaje* ed insieme al conosciuto regista franco-argentino Alfredo Arias ha debuttato fra Parigi e Buenos Aires: *-Mambo místico*, *-Relaciones tropicales*, *-Tres tangos e Happyland*. Ha ricevuto, fra gli altri, il Premio Trinidad Guevara, il Premio ACE, il Premio María Guerrero ed il Premio Luisa Vehil. Gonzalo Demaria ha lavorato all'adattamento per le scene di Buenos Aires dei music-hall *Chicago*, *Zorba* e *Cabaret* (quest'ultimo anche a Madrid). La sua versione dei testi di *Chicago* è stata considerata una delle migliori fra quelle presentate in tutto il mondo dagli autori dei testi originali Kander&Ebb.

Tarascones è un testo divertente, una commedia umoristica e brillante. L'autore mette alla berlina quattro vecchie signore dell'alta società porteña, facendone emergere il carattere decadente, ipocrita e beceramente razzista.

Durante la loro riunione settimanale per prendere il tè e giocare a canasta, le quattro arpie accusano la cameriera paraguaiana di aver ucciso con un calcio il cane della padrona di casa. La situazione si costruisce intorno al discorso diretto tra i quattro personaggi, mentre la cameriera, vittima di un processo sommario in contumacia, non appare mai in scena.

Dai dialoghi emergono tutti i pregiudizi e gli stereotipi della classe benestante nei confronti dei poveri, degli abitanti delle baraccopoli (*villas*), degli immigrati. Ma

anche la messa in scena dei comportamenti tra le amiche e gli scheletri che ognuna di loro nasconde nell'armadio, grazie all'intervento di una maschera magica, che dovrebbe essere icona dell'imputata, ma invece induce chi la indossa a rivelare i segreti delle presenti.

Come sottolineato dallo stesso autore, Gonzalo Demaria, durante il lavoro di adattamento all'italiano per un'eventuale messa in scena in Italia, la trama è quasi inconsistente, praticamente una scusa per la costruzione di un testo che ambienta in chiave grottesca, nella Buenos Aires di oggi, il tema della Vergine Cuccia de *Il Giorno* di Parini, nel quale la musicalità della metrica è centrale e l'uso frequente della rima serve ad accentuarne la chiave umoristica.

Il registro linguistico è spesso informale, *canchero* come si dice in Argentina, pieno di parole in *lunfardo*, espressioni colorite che stridono con il tono, sarcasticamente aulico, della metrica in rima. Da questa peculiarità del testo deriva quindi la scelta di una parola dal sapore dialettale, *Mozzichi*, per la traduzione del titolo. *Tarascones*, titolo originale, nello spagnolo parlato nelle regioni del "Cono Sur" significa morsi, nell'accezione di voraci, famelici, come quelli degli animali.

La sfida in questa traduzione è stata nel rimanere il più possibile fedele al testo originale, conservando i giochi di parole ed i modi di dire, nonostante talvolta sia risultato praticamente impossibile mantenere le rime per ragioni semantiche. In alcuni casi, i riferimenti culturali sono puramente autoreferenziali ed impossibili da afferrare per chi non conosce affatto Buenos Aires, o l'Argentina in generale, quindi è stato necessario specificare alcune informazioni a riguardo con note a piè di pagina.

QUARTA SEZIONE
PROGETTI IN URUGUAY
EVOLUZIONI ITALO-ARGENTINE

CAPITOLO VIII

URUGUAY, PROGETTI DI PROMOZIONE E DIFFUSIONE DELL'ITALIANO FRA SCUOLA E CONTESTO SOCIO-CULTURALE

In questa quarta parte della mia ricerca propongo due capitoli in cui illustro alcuni progetti realizzati in Uruguay fra l'anno 2010 ed il 2015 con le riflessioni maturate in relazione agli obiettivi prefissati per questa tesi. In quell'intervallo di tempo ho ricoperto il ruolo di dirigente scolastico presso il Consolato italiano di Montevideo, con giurisdizione in tutto il paese, e dal 2013 anche presso i Consolati di Caracas e Maracaibo (Venezuela), mentre nel 2014 mi è stata assegnata l'estensione dell'incarico anche presso l'Ambasciata di Santiago del Cile.

Un primo elemento rilevante, che caratterizza questa parte rispetto a quanto realizzato in precedenza, è l'apertura e l'ampiezza degli orizzonti di intervento che interessano molti aspetti della cultura italiana cercando comunque un più attento riferimento al mondo della formazione in generale ed a quella scolastica in particolare.

Un continuo e diretto coinvolgimento del mondo della scuola nelle varie fasi dei lavori è stato infatti rilevato come un possibile miglioramento rispetto ai progetti proposti in Argentina e discussi nei capitoli precedenti.

Riprendendo in sintesi la situazione della diffusione e dello studio dell'italiano in Uruguay che è stata illustrata nel capitolo terzo, la realtà del paese che ho osservato al mio arrivo evidenziava un sostanziale riconoscimento della nostra lingua come parte integrale dello sviluppo culturale nazionale. Allo stesso tempo era evidente una lenta deriva verso l'oblio della presenza quotidiana nei media, nelle istituzioni associative e nell'interesse sia del mondo accademico che di quello scolastico e del mondo del lavoro. Si può affermare che i due Paesi, Italia ed Uruguay, si stavano distanziando culturalmente negli interessi reciproci.

Per questo motivo ho considerato che si dovesse cercare di reintrodurre l'italiano in quello che ho chiamato appunto l'interesse "quotidiano", riportandolo ad una dignitosa ribalta culturale.

In questo senso ho promosso iniziative che si rifacessero alla memoria storica della tradizione non intesa come proposta obsoleta e legata ad immagini stereotipate e consunte dal tempo, ma che al contrario presentassero l'Italia come una realtà in evoluzione, frutto di cambiamenti storici e sociali nei più svariati campi del sapere.

La metodologia di ricerca adottata nelle precedenti esperienze è stata ripresa dalle pratiche che avevano dato buoni risultati connotando il lavoro su principi di condivisione, compartecipazione, costruzione in loco dei progetti, affinché dalla proposta italiana o uruguaiana nascesse la possibilità di una realizzazione arricchita dai contenuti delle due culture, affini anche se differenti.

Dal punto di vista operativo il lavoro svolto si è concentrato sull'idea della creazione di uno stretto rapporto fra la scuola ed il territorio.

A partire da un progetto teatrale, di seguito ripreso, illustrerò un piano di lavoro che si è articolato attraverso momenti differenti: - organizzazione di giornate di lettura negli spazi cittadini ed in quelli scolastici sulla presentazione di testi italiani e di autori italiani tradotti in spagnolo; - partecipazione alle fiere del libro più importanti; - concerti di musica classica, classica atonale ed elettronica nelle accademie e nella scuola italiana (SIM)¹⁶⁶; - interventi diretti sulla didattica e sulla organizzazione scolastica, con dibattiti, convegni (almeno uno all'anno), momenti di formazione ed anche costruzione in loco di materiali didattici: quindi arte, scuola e società, ambienti di formazione e contenuti.

Dal momento che l'intervento in Uruguay è stato così esteso e capillare al tempo stesso, toccando molte discipline e modalità differenti di proposte, ho preferito suddividere gli argomenti scelti in due capitoli.

Nel primo di questi affronterò la pratica teatrale riallacciandomi all'esperienza argentina, proponendola però nella declinazione riflessiva ed applicativa che può avere nella scuola, sia in senso teorico che a livello di esperienza non solo didattica, ma anche educativa e pratica di laboratorio, più che di messa in scena di uno spettacolo.

¹⁶⁶ SIM : Scuola Italiana di Montevideo.

La seconda parte di questo capitolo entra poi decisamente in temi prettamente scolastici ed è suddivisa in progetti dedicati ai corsi attivati nelle scuole pubbliche statali uruguaiane¹⁶⁷ e nella scuola paritaria (ad ispirazione) italiana (SIM) che opera a Montevideo.

In particolare descriverò il lavoro che ha permesso la scrittura e l'adozione del Curricolo Integrato ed il processo che ha portato alla produzione di materiale di studio (testi cartacei ed informatici) validi sia per la scuola italiana di Montevideo che per i corsi attivati presso le scuole pubbliche primarie di tutto il Paese.

8.1 Progetto: *Teatro contemporaneo italiano, una nuova drammaturgia*

Il progetto teatrale “*Teatro contemporaneo italiano, una nuova drammaturgia*” prevedeva di proporre al pubblico uruguaiano, agli insegnanti della scuola italiana ed ai suoi alunni una panoramica di tre giovani autori teatrali italiani affermati; presentati nel testo *Nuevo Teatro Italiano I*: Giuseppe Manfridi, Edoardo Erba e Cesare Lievi.

Le principali motivazioni della scelta sono state da una parte la maggiore conoscenza dei testi di questi autori ed il che in Argentina si stavano ancora presentando delle versioni di *Maratona di New York*. Questo ha sicuramente favorito l'inizio del nuovo progetto anche in Uruguay¹⁶⁸.

L'obiettivo principale rimaneva la diffusione e la promozione della lingua e della cultura italiana nel particolare contesto uruguaiano che, sebbene come in Argentina conti una grossa percentuale di popolazione con chiara origine italiana, non mostra la stessa attenzione ed entusiasmo per le proposte del nostro paese. Ho cercato quindi di ricreare curiosità ed attirare interesse verso una scrittura, quella teatrale italiana, un tempo assai apprezzata, ma poi dimenticata e non più riproposta nella veste di nuovi autori.

¹⁶⁷ Mi riferisco ai corsi di Italiano finanziati con fondi pubblici italiani (MAECI, Ministero Affari Esteri e Cooperazione Internazionale) e gestiti dalle associazioni locali CASIU e Dante Alighieri (Comitato di Montevideo).

¹⁶⁸ Le riprese dei testi presentati a Buenos Aires sono poi continuate negli anni: *Tra gli infiniti punti di un segmento* è stato messo in scena nuovamente nel 2013.

Per questo motivo le traduzioni dei testi sono state riviste e corrette utilizzando la variante di spagnolo parlato in questo Paese, che, molto simile a quello di Buenos Aires, mostra qualche differenza nella vulgata quotidiana.

Anche a Montevideo è stata attivata una dinamica di lavoro basata sugli apporti del contesto locale ed infatti i testi sono stati ritradotti insieme con attori locali con cui è stato formato un vero e proprio gruppo di lavoro. Le rappresentazioni sono avvenute in un primo momento nel teatro “Sala G. Verdi”, utilizzando le due lingue, italiano e spagnolo, secondo diverse modalità.

Il giorno 7 novembre 2011 presso l’Istituto Italiano di Cultura si è tenuta la presentazione sia del volume, sia della manifestazione, seguita dalla lettura scenica di una riduzione del testo *Ti amo Maria!* di G. Manfredi, e dalla presentazione della messa in scena di “*Maratona di New York*” di E. Erba.

Analogamente l’8 novembre si è tenuta una breve lettura scenica di *Tra gli infiniti punti di un segmento* di C. Lievi, e di seguito ancora la messa in scena di *Maratona di New York* di E. Erba.

La settimana successiva lo stesso evento, con alcune modifiche, è stato proposto presso l’aula magna della SIM, la Scuola Italiana di Montevideo, con l’annesso progetto didattico *Scuola e teatro: autori della drammaturgia italiana contemporanea* rivolto alle ultime classi della scuola secondaria sia dei corsi italiani che di quelli uruguaiani.

L’organizzazione ha seguito la traccia già sperimentata in Argentina, con incontri a tema, dibattiti, spettacoli e letture sceniche. Si è aggiunta poi una attività formativa dedicata agli insegnanti di lingua italiana dei corsi ex cap.¹⁶⁹ e della SIM, utilizzando i testi pubblicati e promossi nelle sale teatrali.

Le attività didattiche sono state sperimentate nella scuola promuovendo specifici momenti laboratoriali inseriti nel curriculum annuale di alcune classi.

Basi concettuali del progetto *Scuola e teatro*

Se è vero, come abbiamo affermato nelle pagine precedenti, che la creatività può entrare nel campo pedagogico (Riccardo Massa) e migliorare l’offerta formativa, allora proporre attività teatrali a scuola può potenzialmente aiutare il percorso

¹⁶⁹ Corsi di lingua e cultura italiana finanziati dal MAECI e diretti agli alunni delle scuole pubbliche statali.

educativo degli alunni utilizzando modalità innovative ed alternative all'insegnamento tradizionale.

Nel processo di apprendimento entrano in gioco i fattori cognitivi, emotivi, sociali, relazionali, affettivi e motivazionali. Un docente dovrebbe insegnare - e gli alunni hanno il diritto di imparare - in modo pratico, analitico e creativo. Un intervento formativo che tenga conto delle differenze individuali, utilizzandole e valorizzandole adeguatamente, permette ad ogni studente di sviluppare tutte le diverse intelligenze fino a raggiungere livelli di competenza soddisfacenti. A tal proposito, tanto Gardner (2005)¹⁷⁰, nella "Teoria delle Intelligenze Multiple", quanto Sternberg (1988)¹⁷¹, per "l'Intelligenza Triarchica", sostengono che diversi tipi di intelligenza sono presenti in tutti gli esseri umani e che la differenza tra le relative caratteristiche intellettive e fra le prestazioni debba esser ricercata unicamente nelle rispettive combinazioni.

Il teatro a scuola diventa allora una risorsa perché, oltre ad influire in modo positivo sul rapporto alunno/percorso scolastico, favorisce le dinamiche interpersonali che nella pratica tradizionale possono non manifestarsi. Infatti lavorare utilizzando il teatro contribuisce a sviluppare l'intelligenza creativa, quella relazionale e quella linguistica, stimolando la motivazione personale ed offrendo agli studenti la possibilità di porsi in modo originale nello studio mentre esercitano una pluralità di intelligenze.¹⁷²

Ma se questo è vero, perché allora non pensare ad un ambiente di apprendimento pratico, innovativo, che veda la classe trasformata in uno spazio teatrale? E perché non utilizzare testi del teatro contemporaneo italiano che gettino una nuova luce sulla conoscenza di temi, problematiche e di linguaggi, più vicini e leggibili alle generazioni attuali?

Il ruolo dell'ambiente di apprendimento diventa, perciò, di notevole importanza. La qualità dei contesti di apprendimento, infatti, è presentata come una

¹⁷⁰ Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento, Edizioni Erikson.

¹⁷¹ Sternberg R.J. (1988), *The Triarchic Mind. A New Theory of Human Intelligence*, New York, Viking Press.

¹⁷² Nardon A. (2003), *Laboratorio teatro. Proposte per fare teatro nelle scuole*, Roma, Dino Aduino Editore.

variabile fondamentale per la qualità di quelli individuali e sociali, e conferma come alcune caratteristiche che appartengono alla pedagogia attiva (cooperazione, clima positivo, relazione, solidarietà) siano elementi ricorrenti (OCSE-ILE, 2013).¹⁷³

Un progetto sull'educazione alla teatralità di questo tipo, che aveva lo scopo di fare interagire piani diversi dell'esperienza (il gioco, la narrazione, l'identità, la continuità, il rito, la relazione) diventando, così, fondamentale per la crescita, trova le sue radici nelle innovazioni che i registi-pedagogisti del Novecento (Brecht, Boal, Barba, Casali, Copeau, Grotowski, Kantor, Stanislavskij ...) hanno apportato in campo teatrale e, nel suo intento educativo, si incontra con le teorie dei maggiori pedagogisti degli ultimi due secoli (J. Dewey, M. Montessori, C. Freinet, J. Maritain).

Dewey¹⁷⁴ sosteneva che l'arte fosse il mezzo più indicato per utilizzare, in maniera costruttiva, l'energia creativa racchiusa nel bambino. Secondo il filosofo-pedagogo americano, infatti, l'arte non deve essere considerata come un'esperienza a se stante, ma deve essere messa in relazione alla psicologia dei singoli individui ed alle realtà socio-culturali da cui scaturisce. Dewey sottolinea che il fine ultimo dell'attività creativa del bambino non debba riscontrarsi nei "manufatti" che egli realizza, quanto piuttosto nella capacità di osservazione, nelle abilità mnemoniche e nell'immaginazione che l'arte contribuisce a sviluppare e che conferiscono all'individuo buone capacità critiche e di risoluzione dei problemi.

In Italia, quasi contemporaneamente a Dewey, Maria Montessori¹⁷⁵ elaborò un analogo concetto di *esperienza*, in cui il fare e l'azione rappresentano la manifestazione esterna del pensiero. In questa concezione, l'esperienza manipolativo-sensoriale, tipica della produzione artistica, assume un ruolo centrale in

¹⁷³ OCSE-ILE (2013), *Sviluppi dell'Apprendimento Innovativo, Ricerca ed Innovazione Educativa* (Innovative Learning Environments, Educational Research, and Innovation), edizioni OECD (OECD publishing), Parigi. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

L'innovazione è un elemento chiave delle società e delle economie attuali e include anche il modo in cui apprendiamo. La relazione esamina casi stimolanti di ambienti di apprendimento innovativi provenienti da tutto il mondo, nell'ambito del progetto ILE (Innovative Learning Environments).

In questo rapporto, un "ambiente di apprendimento" è un concetto organico e olistico, un ecosistema che include l'attività ed i risultati dell'apprendimento. Alcune delle innovazioni esaminate si trovano nelle scuole oltre difuori.

¹⁷⁴ Dewey J. (1951), *L'arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia.

¹⁷⁵ Montessori, M., (1952), *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 2008, pp. 150-152.

chiave evolutiva e la mano può essere considerata una sorta di “protesi” della mente. Di conseguenza, l’azione e la sperimentazione, anche e soprattutto in ambito artistico, favoriscono l’educazione sensoriale, divenendo così il presupposto per lo sviluppo dell’intelligenza e per l’estrinsecazione delle proprie potenzialità interiori.¹⁷⁶

Nel progetto didattico/educativo proposto in Uruguay l’incontro tra teatro ed educazione avviene all’interno dei laboratori della ricerca teatrale contemporanea, laddove l’attenzione veniva spostata dalla realizzazione di uno spettacolo alla centralità dell’attore/alunno, protagonista di un processo.

Il teatro a scuola, negli obiettivi del nostro progetto drammaturgico, incontrava la pedagogia nel momento in cui recuperava ogni singolo alunno con la propria personalità e la propria espressività facendolo crescere attraverso un percorso individuale, ma inserito in un disegno di gruppo.

Ogni acquisizione, anche la più razionale, investe il mondo affettivo ed emotivo della persona, ed ogni conoscenza è tale solo se si inserisce in uno sfondo che è razionalità e affettività insieme.

Dall’azione teatrale emergono tre caratteristiche. La prima riguarda proprio la valenza affettiva, la valutazione dell’azione in rapporto ad uno scopo. Il valore affettivo è presente in tutto il processo dell’attività teatrale, lo si riscontra nella tensione della preparazione, nella relazione della propria prestazione in rapporto a quella dei compagni, nell’assenso dell’insegnante.

La seconda caratteristica riguarda la finalità dell’azione e corrisponde alle idee individuali, collettive ed anche a quelle dell’insegnante.

La terza caratteristica si realizza mediante l’incontro tra le diverse singole azioni in cui ciascuno si trova ad essere, al contempo, sia attore che spettatore dei compagni: si verifica, così, il paradosso secondo il quale un individuo ha maggiori possibilità di conoscere se stesso e gli altri attraverso la finzione.

Il collegamento tra due realtà specifiche quali la scuola ed il teatro rappresenta una spinta verso un rinnovamento nel modo di concepire l’insegnamento e l’apprendimento per quello che riguarda l’ambito scolastico, in cui è costante la

¹⁷⁶ Montessori, M. (1950), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 2008, p. 310.

tendenza alla chiusura e alla settorialità specialistica delle materie e degli studi, e contemporaneamente si propone di favorire una diffusione della cultura teatrale che talvolta risulta sconosciuta. Incentivando la formazione di un'idea relativa all'esperienza teatrale, si può riscontrare come la fruizione e la pratica teatrale possano contribuire fortemente allo sviluppo ed al rinforzo delle capacità intellettive e critiche dell'alunno, all'arricchimento delle sue emozioni, offrendo nuove occasioni di stimolo del bisogno espressivo in una situazione di partecipazione e di collaborazione sociale.

L'idea del laboratorio ha valore come luogo dell'esperienza "deweyanamente" intesa e dell'arte come esperienza dell'educazione¹⁷⁷, in una spazialità diversa rispetto all'aula, dove si impara facendo, e si esercita un atteggiamento mentale costantemente in apprendimento, mediante la riflessione e l'attività.¹⁷⁸

Il laboratorio all'interno di una scuola non si prefigge di impiantare un'accademia di arte drammatica, di formare attori o tecnici, ma vuole proporre e cercare di realizzare un progetto didattico. Il percorso che gli studenti compiono con i loro insegnanti impegnati in questa attività è un percorso di conoscenza, la cui meta è conoscere se stessi e le proprie capacità espressive, realizzate attraverso il proprio corpo, gli altri (imparando ad ascoltare e a farsi ascoltare) e l'universo culturale in cui tutti agiscono.

Indipendentemente dal fatto che gli spettacoli realizzati in un laboratorio teatrale scolastico siano creazioni originali degli studenti o nascano come esplorazioni dell'universo culturale di un autore fra quelli proposti (Erba, Lievi, Manfredi), essi rivelano una valenza didattica straordinaria. Non tanto perché lo studente alla fine conosce a memoria le battute del testo affrontato, quanto perché tenta di capirle a fondo non solo con la mente, ma con tutto il corpo, e si chiede come trasmettere ad un pubblico, composto prevalentemente da coetanei, la bellezza di quelle parole.

¹⁷⁷ Guerra M., Militello R. (2011), *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*, Milano, FrancoAngeli.

¹⁷⁸ Baldacci M. (2004), "Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane", in Filigrasso N., Travaglini R. (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, Milano, Franco Angeli, p.11.

Uno spettacolo potrà riuscire bene o male, essere gradito al pubblico o fallire del tutto, poco importa: l'essenziale è che gli studenti che hanno costruito lo spettacolo, e quelli che hanno partecipato come spettatori, sappiano che il testo affrontato nasconde possibilità di bellezza poetica, di vita, di conflitti. E che loro li hanno incontrati.

Per concludere, con questi laboratori si è riusciti ad incoraggiare la comunicazione che, basandosi sulla drammatizzazione e focalizzandosi sulla finzione e sul "come se", mediante i giochi di ruolo di una drammaturgia, in questo caso assegnata, oltre a stimolare la curiosità, ha favorito un migliore apprendimento dell'italiano, proprio grazie al metodo dell'imparare facendo.¹⁷⁹

8.2 Progetto *Curriculum Integrato*

Il primo progetto prettamente scolastico che presento è relativo alla realizzazione di un curriculum integrato nella scuola primaria della SIM (Scuola italiana di Montevideo).

Questo lavoro è nato da una necessità contingente: risolvere un conflitto con le istituzioni del paese e con le autorità interne della scuola di parte uruguaiana, che, in mancanza di un accordo governativo, rifiutavano di riconoscere la validità del piano di studi italiano, dei contenuti delle singole discipline, della distribuzione oraria e quindi l'essenza stessa dell'esistenza e del funzionamento della scuola italiana.

Una situazione intricata che oltre ai problemi normativi a più livelli toccava anche sensibilità storiche e direi anche di impostazioni personali sulla prevalenza di un sistema sull'altro, dal punto di vista strettamente disciplinare, per esempio sull'incompatibilità della rilevanza di alcuni episodi di storia locale rapportata ad eventi di respiro più internazionale, insomma si andava dalle dispute istituzionali a quelle dei vissuti personali senza riuscire a trovare utili mediazioni.

Ho dovuto applicare tutto quello che avevo appreso sui modelli interculturali per evitare che si arrivassero a consolidare fratture e divisioni già in atto.

Il ricorso a convegni di studio, alla formazione e gestione di commissioni miste (insegnanti italiani ed uruguaiani) di studio e di lavoro, l'elaborazione di vari documenti sui programmi di studio, il confronto continuo fra i programmi delle

¹⁷⁹ Cangià C. (1998), *L'altra glottodidattica*, Firenze, Giunti.

singole materie, ma anche sul modo di intenderli¹⁸⁰, sono stati il cuore di un lavoro che mi ha permesso di promuovere un confronto conoscitivo e formativo non solo sui contenuti, ma anche sulla modalità collegiale di funzionamento della scuola italiana che non trova riscontro nel modello verticistico e direttivo di quello uruguayano.

I primi risultati si sono raggiunti con l'organizzazione e lo svolgimento del primo FORUM SIM 2010 intitolato *Curricula integrados: generando encuentros. Uruguay e Italia: comparación y acuerdos pedagógicos*.

Questo primo convegno si è tenuto nei giorni 13-14-15 dicembre a conclusione del mio primo anno scolastico a Montevideo ed è stato fondamentale per presentare i lavori delle commissioni didattiche miste che in due anni hanno condotto alla compilazione del documento di sintesi (condiviso dalle autorità ministeriali dei due paesi) che abbiamo chiamato *Curriculum Integrato*.¹⁸¹

Tutto il processo di studio, le fasi di lavoro, le problematiche affrontate ed i programmi rielaborati delle materie su cui si sono accese le dispute più cruente, gli attori stessi, intesi come insegnanti, direttori, ispettori ministeriali, anche genitori (il coinvolgimento dei quali è risultato non solo innovativo, ma rivoluzionario) costituiscono il contenuto del testo *Curriculum Integrado. Uruguay e Italia, caminos pedagógicos hacia una comunidad educativa compartida*.¹⁸²

Già nel titolo si esprime un metodo di lavoro e l'obiettivo che si intendeva raggiungere: costruire da due sistemi contrapposti un progetto nuovo che potesse essere una risposta alle esigenze di una istituzione che volesse essere biculturale. Schematicamente si può così semplificare: partendo dal concetto di multiculturalità approdiamo a quello di intercultura, passando quindi da una "bi-cultura" creiamo una "nuova-cultura".

¹⁸⁰ Un esempio: i programmi delle singole materie per il sistema scolastico italiano sono indicazioni, mentre in Uruguay sono prescrittivi e stabiliti da un organo centrale statale l'ANEP per la scuola primaria.

¹⁸¹ Il giorno 11 ottobre 2012 il CEIP-ANEP ha approvato il *Curriculum Integrado della Primaria*. Il CEIP (*Consejo Educación Inicial y Primaria*) fa parte dell'ANEP (Administración Nacional Educación Pública) organismo del *Ministerio Educación y Cultura*.

¹⁸² Colella S., Cortazzo Méndez A. M. (2011), *Curriculum Integrado. Uruguay e Italia, caminos pedagógicos hacia una comunidad educativa compartida*, Montevideo, edizioni Lilamé/Valore Italiano.

La costruzione di un curriculum integrato fra gli orientamenti della scuola uruguaiana e di quella italiana, richiama l'idea del creare una nuova identità partendo da due realtà culturali diverse.

Questa è una delle ipotesi qualificanti della tesi che si intende dimostrare con questo lavoro di ricerca sulla possibilità di nuove forme di diffusione della lingua e della cultura italiana.

In questo caso il progetto unitario è dato da un accordo intergovernativo il cui quadro normativo permette di realizzare anche una integrazione di carattere educativa e didattica: la possibilità di fornire ad un alunno attraverso programmi e modalità nuove e condivise dai due sistemi la capacità di orientarsi nel proprio ambiente e di parteciparvi come soggetto attivo, critico e consapevole,

Il mio obiettivo, e delle persone che con me hanno collaborato, è stato quello di fornire agli studenti della SIM le competenze necessarie per affrontare li temi che la cultura di un paese altro come l'Italia è in grado di proporre, permettendo loro di proiettarsi oltre i confini della propria società per affrontare le sfide internazionali partendo comunque da una solida coscienza di sé come cittadino del proprio questo paese, l'Uruguay.

Nella pratica quotidiana il lavoro era focalizzato a costruire una "comunità educativa" che permettesse la crescita degli alunni in identità ed autonomia personale, mettendoli al centro dell'azione educativa ed elaborando progetti che aiutassero ad imparare ad apprendere più che ad incamerare passivamente nozioni.

Il linguaggio dell'educazione è il linguaggio della creazione di cultura, non solo dell'acquisizione o del consumo di conoscenze. L'apprendimento, in tutta la sua complessità, comporta quindi la creazione e la negoziazione dei significati in una cultura più vasta, collettiva che sia oggetto di insegnamento:

*Non si tratta solo di far sì che il bambino si appropri davvero delle sue conoscenze, ma che se ne appropri in una comunità di persone che condividono il suo senso di appartenenza ad una cultura.*¹⁸³

¹⁸³ Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*, Londra, Editori Laterza, p.156.

In questa ottica diventa quindi importante non solo accompagnare l'alunno verso la scoperta e l'invenzione, ma anche educarlo al confronto ed alla partecipazione, in un percorso che lo porti, come afferma Noam Chomskj (2005), a diventare membro della società in cui vive.¹⁸⁴

L'arte, la storia, la letteratura, le scienze sono le strade tracciate per capire, scoprire, conoscere questa realtà, per cui possono essere importanti per aiutare a scoprire sé stessi e apprezzare l'altro in tutte le sue dimensioni.

Questa realizzazione ha costituito, e costituisce tutt'oggi, la base di lavoro e di riferimento per il funzionamento di quella istituzione, la SIM, che vuole definirsi bilingue e biculturale, si tratta di un valore acquisito, ma il metodo è esportabile ad altre istituzioni affini anche fuori del paese sempre che vogliano perseguire un cammino che si è dimostrato virtuoso pur in mezzo alle molte difficoltà che le creazioni di nuove strade incontrano nelle applicazioni quotidiane.

8.3 Progetto *Scubimondo*

Al mio arrivo in Uruguay nel 2010 mi sono reso conto che a dispetto dei numerosi nomi italiani di strade, edifici, piatti tradizionali della gastronomia locale, parole colloquiali popolari, vecchi titoli di film e cognomi di molte famiglie, la lingua italiana era conosciuta pochissimo anche nelle associazioni regionali e parlata assai meno. Invece la richiesta delle scuole pubbliche statali risultava ancora alta ed i finanziamenti elargiti dal MAECI non erano adeguati a rispondere alla domanda richiesta che veniva da tutte le provincie del Paese.

Questa situazione imponeva riflessioni e risposte efficaci soprattutto dal punto di vista qualitativo. Se non si poteva esaudire la richiesta di nuovi corsi, si poteva almeno migliorare la qualità di quelli esistenti intervenendo su alcuni temi ricorrenti nei colloqui avuti con gli insegnanti sia dei corsi (gestiti dalle associazioni CASIU e Dante Alighieri) che della scuola paritaria italiana (SIM): questo è avvenuto inizialmente con il lavoro sull'integrazione dei curricoli dei diversi ordini di scuola e con iniziative di formazione dei docenti locali.

Il Curriculum Integrato approvato dalle autorità uruguaiane di cui ho parlato nel precedente paragrafo è stato la prima risposta per la SIM.

¹⁸⁴ Chomsky N. (2005), *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza educazione*, Roma, EDUP.

In quanto alla formazione sia dei docenti della stessa scuola paritaria, che di quelli dei corsi di italiano tenuti nelle scuole pubbliche statali e gestiti dalle altre due associazioni, si è deciso di costruire un progetto che, con la mia coordinazione, si sviluppasse fino alla autoproduzione di materiale didattico: questo progetto ha preso il nome di *Scubimondo*.

Lo sviluppo del progetto

Una delle richieste più ricorrenti degli insegnanti riguardava proprio la possibilità di revisione del materiale adottato dai docenti dei corsi di italiano nelle classi IV, V e VI elementare, che corrispondono nel sistema italiano alle classi quarta e quinta Primaria e prima della Secondaria di primo grado.

Per rivedere ed adeguare il materiale in realtà non era necessario ricercare molto lontano perché l'esperienza accumulata in anni di lavoro nelle classi, a mio avviso era proprio la risposta al problema, per cui si è partiti con la convinzione che l'esperienza in aula di ogni singolo insegnante contenesse domande, contenuti e risposte che sono la base dell'azione didattica ed educativa.

La prima fase del lavoro è stato allora riflettere sulle esperienze di ogni docente in classe con gli alunni e successivamente provare a sistematizzarle con un lavoro più attento per verificare la possibilità di una rielaborazione scritta e documentabile. Procedere in questo modo ha significato dare valore al vissuto di ogni gruppo-classe che rimane il momento fondamentale e l'obiettivo di ogni teoria pedagogica.

Dare forma alla mole di lavoro che ogni docente compie in aula non è però una operazione immediata e neanche semplice, quindi sintetizzarla in un progetto che potesse soddisfare le esigenze comuni diventava ancora più complesso specie in contesti di apprendimento tanto variegati, dove proprio le diversità rappresentano una variabile decisiva nei processi educativi. Il confronto con altre esperienze di osservazione e documentazione ha, però, aiutato molto questo processo.

Durante tutto il 2012 una commissione di insegnanti uruguaiani si è incaricata di sintetizzare il lavoro di classe confrontandosi ad intervalli regolari con maestre italiane in servizio in una scuola primaria della provincia di Napoli e con altre insegnanti argentine che già avevano partecipato ad un percorso sperimentale di formazione per preparare materiali di studio originali per le scuole con curricoli

bilingue e biculturali nella provincia di Cordoba e di Salta (Argentina), finanziato interamente dal MAECI.

Si è trattato quindi di promuovere un tavolo di dialogo e discussione prima fra gli insegnanti uruguaiani e successivamente con docenti argentini ed italiani, in un processo che è diventato progressivamente un laboratorio formativo interculturale. Gli insegnanti hanno così avuto modo di confrontare esperienze di aula e criteri pedagogici e didattici con l'obiettivo comune di produrre un documento arricchito dalla partecipazione attiva dei vari docenti.

Sono stati mesi di incontri che ci hanno permesso di affinare l'utilizzo dei mezzi informatici e telematici quali multi conferenze via *Skype* e posta elettronica, col risultato di un reciproco miglioramento collettivo ed individuale che ha fatto crescere una esperienza culturale: il suo momento di sintesi è stato la creazione di testi informatici e cartacei.

La stessa metodologia di utilizzo della tecnologia informatica utilizzata come pratica comunicativa ha permesso di affinare quelle conoscenze che sono servite nel momento in cui i testi sono stati effettivamente utilizzati nelle classi.

La fase successiva è consistita nell'arricchimento degli stessi materiali con nuove esperienze ed osservazioni degli insegnanti che li avevano adottati, diventando così progressivamente, a loro volta, autori dei nuovi materiali.

Trovare una sintesi dinamica ed adattabile si è progressivamente rivelato uno dei temi fondamentali affrontato in questo lavoro di gruppo interculturale.

Il risultato finale è stato il completamento dei materiali proposti sul cartaceo con contenuti digitali pubblicati sul sito ufficiale del progetto: www.scubimondo.org

L'idea di elaborare i lavori del testo utilizzando le opportunità della multimedialità fruibile via internet è stata la chiave di svolta dell'intera esperienza: si moltiplicavano le possibilità applicative e di arricchimento progressivo facendo in modo che ogni docente fruitore avesse la possibilità di diventare a sua volta autore di un progetto in continuo sviluppo adattando, quindi, il materiale utilizzato alle proprie necessità ed all'ambiente di lavoro e studio.

Si è trattato di una vera e propria esperienza di Didattica a Distanza *ante litteram* mista alla didattica presenziale.

Per gli stessi alunni è stato importante che i riferimenti alle proprie esperienze personali provenissero dall'osservazione del mondo reale intorno a loro, quindi contesti geografici ambientali e stagionali familiari alla propria esperienza diretta, in modo da potersi orientare e ritrovare nelle esercitazioni proposte, invece di doversi confrontare con ambientazioni a loro estranee come avveniva adottando testi di provenienza esclusivamente italiana.

Apprendere l'italiano diventava per gli allievi uno strumento di accesso ad una cultura ed una sfida alla comprensione di un Paese altro per avere la possibilità di comprendere il proprio e di proiettarsi oltre i confini della società che li circondava. Per raggiungere questo obiettivo è stato importante che l'italiano facesse parte di un progetto unitario inserito nel curriculum della scuola del Paese per dare all'alunno modo di orientarsi e di partecipare all'apprendimento come soggetto attivo, critico e consapevole.

Nel proporre e promuovere l'italiano, questo progetto, ed il testo in particolare che si voleva produrre, non doveva trascurare anche un aspetto peculiare che appartiene alla nostra cultura italiana, quello formale, o meglio l'attenzione editoriale all'impaginazione ed alla qualità intesa come forma con cui viene presentato, sia in termini grafici e compositivi che in termini di scelta di materiale.

I libri e le schede didattiche dovevano essere attraenti per l'alunno per evidenti motivi: un testo a colori attrae più di semplici fotocopie destinate ad un deterioramento veloce ed inevitabile o anche di testi che perdono immediatamente la copertina e le pagine.

Il bello appartiene al modo con cui dall'estero si guarda all'Italia ed a ciò che è italiano, ma il bello deve anche funzionare perciò deve essere ben costruito, la forma diventa estetica e qualità.

Il bello è un'aspirazione umana che fa profondamente parte della cultura italiana: questo è un altro principio che ha mosso il mio agire durante gli incarichi di insegnamento e di dirigenza.

La qualità grafica dei materiali contribuisce a creare un'attenzione alle diverse realizzazioni, ad accendere la curiosità come risorsa e ricchezza. Nell'elaborare i testi di questo progetto, con i continui rimandi alle risorse multimediali in rete, gli autori hanno cercato di pensarli come luoghi dove, con la guida dell'insegnante, si può

sperimentare, provare, superare se stessi, insomma assecondare quella spinta ludica che appartiene non solo ai bambini ma all'intera esperienza umana.

Trasformare lo studio della lingua in una occasione per apprendere ad apprendere e contribuire a trasformare la scuola in un ludus dove in un tempo/spazio organizzato l'alunno possa stare bene, si relazioni e si eserciti allo studio col piacere di imparare: questo è l'obiettivo principale di chi ha lavorato per sviluppare e ampliare, giorno dopo giorno, questo progetto.

Il testo per la scuola primaria bilingue

Il testo Scubimondo è nato all'interno di una cornice storico-culturale, quella italiana, entro la quale pensare l'esperienza del fare scuola e dare un senso all'insegnamento della nostra lingua in un paese straniero. Esso ha rappresentato il frutto di un lavoro durato circa due anni, che ha trovato un felice coronamento nell'incontro con la realtà Valore Italiano (www.valoreitaliano.com), un progetto internazionale della casa editrice Lilamé/Valore Italiano dedicato alla diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo.

Come ho descritto nel precedente paragrafo l'incontro con questa struttura editrice ha reso possibile che gli insegnanti di tre realtà culturali differenti (Argentina, Italia ed Uruguay) riuscissero a collaborare su temi comuni per produrre un materiale didattico nuovo, di ottima qualità editoriale, questa volta destinato in modo specifico all'insegnamento dell'italiano, in linea con le ultime normative in materia di testi scolastici, che sintetizzasse e sviluppasse varie e fondamentali emergenze educative e didattiche.

Il risultato di questo lavoro è stato un corso di lingua italiana per alunni con una età compresa fra i 7 ed i 12 anni che rispondesse al bisogno di nuovi materiali da utilizzarsi per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua sia nei contesti internazionali, come l'Uruguay e l'Argentina, che in specifiche realtà italiane.

A coronamento del lavoro è andato così in stampa *SCUBIMONDO, Sussidiario per la Scuola Primaria Bilingue*,¹⁸⁵ immediatamente adottato in forma sperimentale dal Collegio Docenti nelle classi III-IV-V della scuola primaria della SIM.

¹⁸⁵ Melchiorre D., Maganza L., Fanny C. (2012), *Scubimondo. Sussidiario per la scuola primaria bilingue*, Montevideo, Valore Italiano Editore.



Scubimondo, pubblicato in due volumi, non era un “semplice” testo cartaceo.

I due libri, infatti, rappresentavano solo una parte di un programma editoriale ben più ampio che vedeva in internet, ovvero nella multimedialità a distanza, il nucleo ed il coordinamento di una rete educativa internazionale in grado di lavorare con profitto su temi tecnicamente e socialmente complessi come bilinguismo e biculturalismo in una ottica di rete con altre realtà simili e di sistema con le risorse che potessero venire accomunate.

Grazie al sito internet www.scubimondo.org, è stato avviato un vero e proprio laboratorio di ricerca interculturale dedicato interamente alla progettazione ed allo sviluppo di contenuti e metodi innovativi per i contesti scolastici che si occupano di lingua e cultura italiana nel mondo.

La parte internet di *Scubimondo* non è dunque uno sterile archivio digitale, una cartella FTP, ma una modalità concreta di costruire, in concorso con una pluralità di attori (bambini, docenti, ricercatori, genitori, etc.), nuovi contenuti in una sorta di circolarità educativa e formativa.

Parte integrante della proposta è proprio la formazione che gli autori tengono agli utenti ed il continuo contatto che “fabbricherà” il nuovo testo adattato al singolo contesto in un vero e proprio laboratorio di esperienze in continuo sviluppo.

Educazione e formazione con SCUBIMONDO

Un altro aspetto importante della proposta *Scubimondo* è stato l'utilizzo specifico del materiale.

Nel nostro caso internet e la multimedialità rappresentavano il “motore” educativo e formativo: se il sito internet non è solo un archivio digitale, la comunicazione tramite la rete (es: posta elettronica, videoskype, etc.), rappresenta il vero cantiere socio-educativo del progetto.

Docenti e formatori, fossero essi docenti/colleghi o esperti provenienti da altri settori (es: Università), comunicavano in tempo reale e su bisogni concreti, grazie ad un preciso sistema di lavoro.

Gli autori di *Scubimondo* sono stati in grado di utilizzare i mezzi di comunicazione offerti da internet; ciò ha consentito loro, anche a migliaia di chilometri di distanza, di *essere in presenza* con i colleghi e discutere con loro di eventuali modifiche in merito ad iniziative o attività didattiche e di segnalare aspetti di contestualizzazione dei materiali presenti nei libri, utili per la progettazione sia dei nuovi testi cartacei che dei materiali immessi nella rete.

Su questo ultimo aspetto è stata molto importante la creazione delle *Sezioni Speciali* presenti sul sito del progetto.

Le sezioni costituivano pagine web specifiche per ognuno dei cinque libri e per singole discipline che contenevano materiali non presenti nei libri. Il *caricamento* in rete di questi materiali avveniva in modo progressivo e periodico (mediamente un paio di settimane circa) perché puntava ad ascoltare il parere dei docenti che scaricando e utilizzando in classe i primi materiali comunicavano agli autori di Scubimondo ciò che funzionava e ciò che presentava criticità.

In questo modo si voleva rendere la scuola protagonista nella costruzione dei propri materiali didattici che effettivamente utilizzava.

In sintesi possiamo dire che i fruitori di questo progetto rappresentavano i primi supervisor dei materiali che venivano pubblicati. Ciò valeva per le tirature

annuali dei libri, così come per i materiali in formato PDF che periodicamente erano inseriti nelle Sezioni Speciali di *www.scubimondo.org*

In materia di formazione era prevista una collaborazione di docenti e ricercatori che operavano presso due facoltà universitarie italiane, precisamente la Facoltà di Psicologia dell'Università "Sapienza" di Roma e la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano Bicocca.

Il lavoro richiesto a quel laboratorio interuniversitario in fieri non era relativo alla costruzione dei materiali didattici, ma alla progettazione ed allo sviluppo di strumenti per l'analisi ed il monitoraggio delle attività con riferimento all'utilizzo del progetto nel rapporto tra "cartaceo" e "digitale".

La formazione in rete e la centralità di internet non escludevano però le attività sul territorio.

La casa editrice Valore Italiano dal mese di luglio 2012 ha avviato il programma di partecipazione diretta degli autori dei testi nei contesti educativi che in quel momento adottavano i testi di *Scubimondo*.

Lo scopo in questo caso era duplice: da una parte abbiamo una formazione "lato autore", ovvero l'autore dei contenuti che veniva invitato a rendersi conto personalmente dei luoghi educativi che utilizzavano i materiali pubblicati; dall'altra un "mondo fruitore" che "forma" l'autore, ed il "fruitore", la scuola, le famiglie e i bambini, che potevano confrontarsi e crescere con gli autori dei materiali medesimi.

In particolare l'insegnante Dora Melchiorre, docente di scuola primaria a Ercolano (Napoli) e coautrice dei testi di *Scubimondo* per la scuola bilingue, dopo avere visitato alcune scuole argentine, è stata impegnata per circa un mese (in agosto) insieme con il Dirigente scolastico in un progetto di formazione che prevedeva otto incontri presso la SIM con cadenza di due alla settimana.

Anche per gli insegnanti del CASIU e della Dante Alighieri (corsi) sono stati progettati momenti di incontri sia a Montevideo che all'interno del Paese con visita ad alcune scuole sedi dei corsi di italiano ed interventi nelle classi.

Tali visite avevano lo scopo di costruire insieme con i docenti una sorta di laboratorio continuo che affrontasse le reali esigenze che il docente si trovava ad affrontare in aula per ottenere un inserimento più efficace dell'italiano nel curriculum

locale promosso dalle scuole che avevano richiesto l'insegnamento della nostra lingua come miglioramento dell'offerta formativa.

Tutto questo lavoro ci ha proiettato nell'attivazione reale di una "circolarità" delle conoscenze, reali e spendibili se contestualizzate.

Da "SCUBIMONDO Scuola" a "SCUBIMONDO Corsi".

Verificati i promettenti esiti della esperienza di SCUBIMONDO per la Scuola Bilingue, la collaborazione fra l'Ufficio Scolastico del Consolato e le Edizioni Valore Italiano è potuta proseguire.

La scelta di costruire percorsi integrati promuovendo lo sviluppo di ambienti interculturali e la diretta osservazione delle problematiche didattiche ed educative che presenta la scuola Primaria pubblica statale di questo Paese ha convinto le istituzioni della necessità di mettere in atto un progetto che prevedesse la costruzione di un testo diretto agli alunni uruguaiani di detto ordine che frequentavano scuole dove l'italiano era proposto come lingua straniera.

Si trattava di un laboratorio da costruire secondo le modalità del nostro progetto che cioè prevedesse la già felicemente sperimentata partecipazione di insegnanti uruguaiani, argentini ed italiani.

Mettendo in modo questa dinamica si sono raggiunti alcuni importanti risultati oltre quelli già espressi in termini di progettualità didattica, educativa, interculturale e motivazionale.

La presenza dei docenti stranieri era l'offerta di mediazione culturale propedeutica in questo progetto di innovazione e ridefinizione, in termini contemporanei, di lingua e cultura italiana nel mondo.

In questo caso per l'Uruguay si è deciso di promuovere la partecipazione di alcuni insegnanti del CASIU rispondendo di fatto ad una loro richiesta: costruire un testo per l'insegnamento dell'italiano nei corsi riservati alla scuola Primaria pubblica statale che nascesse dalla esperienza diretta con alunni che affrontavano l'apprendimento della nostra lingua in un contesto ispanofono.

Dal punto di vista economico lo Stato Italiano non ha speso nulla e la vendita dei volumi concessa dalla casa editrice alle associazioni responsabili della gestione della scuola e dei corsi poteva consentire una integrazione di fondi che avrebbe potuto bilanciare, almeno in parte, il taglio dei contributi ministeriali.

I libri per i corsi di italiano sul modello di “SCUBIMONDO Scuola” potevano consentire una maggiore e più incisiva crescita della diffusione della lingua e della cultura italiana oltre ad un consolidamento della rete educativa e formativa sia in Uruguay che in altri Paesi dell’area.

Sintesi del Progetto

Il progetto descritto è molto articolato ed ha interessato diversi attori: l’Ufficio Scolastico del Consolato d’Italia a Montevideo, le Associazioni che gestiscono i corsi di italiano come lingua straniera in Uruguay, l’Associazione che gestisce la scuola paritaria SIM, gli insegnanti di scuole e corsi argentini, le scuole ed università italiane e non ultima la struttura editoriale privata Valore Italiano vero motore economico di tutto il progetto chiamato a funzionare senza apporti pubblici né italiani né argentini o uruguaiani.

Le novità di questa architettura sono molte e non sempre è semplice coglierle immediatamente con chiarezza, perciò cercherò di sintetizzare alcuni punti che credo possano essere importanti per una efficace lettura complessiva.

Cos’è Valore Italiano

Valore Italiano è un progetto editoriale internazionale dedicato alla valorizzazione della lingua e della cultura italiana nel mondo. Il suo obiettivo principale è la costruzione di una rete educativa internazionale, costituita da persone ed istituzioni, in grado di progettare nuovi e più efficaci strumenti formativi destinati alla Scuola, all’Università ed al mondo del Lavoro. Tutti i titoli editoriali sono diffusi tramite i due portali internet ufficiali: *www.infantiae.org* e *www.lilame.org* Il sito internet del progetto Valore Italiano è *www.valoreitaliano.com*

SCUBIMONDO nel progetto Valore Italiano

SCUBIMONDO è un’offerta di materiali didattici, libri cartacei con contenuti digitali in rete (*www.scubimondo.org*), dedicata all’insegnamento e all’apprendimento della lingua italiana nel mondo. Scubimondo rappresenta la componente “lingua” del progetto Valore Italiano, un programma culturale, interamente finanziato da un imprenditore privato e finalizzato alla valorizzazione pratica ed economica della cultura italiana.

Il progetto SCUBIMONDO realizzato in Uruguay con le modalità descritte in questo capitolo ha prodotto due testi:

- un Sussidiario in cinque volumi per le scuole bilingue e biculturali;
- un Corso di Italiano in due volumi per la fascia di età dai 7 ai 12 anni.¹⁸⁶

Non si tratta solo di un'offerta di libri cartacei, la proposta si completa con gli strumenti multimediali, dei materiali pubblicati in rete nelle Sezioni Speciali presenti nel sito internet www.scubimondo.org

All'interno dei testi infatti sono indicate le modalità per recarsi in rete (vedi il personaggio guida "Disegnino" con il simbolo PDF) ed utilizzare i materiali pubblicati che non contengono, però, solo archivi PDF da scaricare, ma un insieme di risorse che vanno dal testo, alla fotografia, fino ad un elenco di video da consultare nel canale Youtube dedicato a Scubimondo.

Queste caratteristiche hanno consentito di rientrare negli obblighi espressi dal MIUR con il Decreto Ministeriale n. 209 del 26.03.2013 in materia di adozione dei testi scolastici.

I docenti sono gli autori del progetto

La struttura dei gruppi di lavoro e la modalità di fruizione dei materiali didattici sono la proposta più innovativa di questo progetto. Per la prima volta i docenti-autori dei volumi non sono solo italiani. Un limite evidente nella diffusione della lingua italiana in contesti internazionali è proprio l'assenza di una visione interculturale nella produzione delle attività didattiche finalizzate ad attivare il processo di insegnamento-apprendimento della nostra lingua.

La sfida è stata quella di individuare nella partecipazione alla produzione dei docenti "locali", più che dei perfetti autori, dei determinanti "mediatori culturali", in grado, in questo ruolo, di ottimizzare al massimo l'efficacia delle proposte didattiche realizzate dai docenti-autori italiani.

Aspetti economici del progetto

Anche se ricordato per ultimo questo è un aspetto molto importante per l'Ufficio Scolastico: il costo di questo progetto è rimarchevole, ma non ha richiesto nessun finanziamento pubblico suppletivo, infatti è stato interamente finanziato dalla Valore Italiano s.r.l., titolare del marchio editoriale Lilamé/Valore Italiano.

Il motore finanziario del progetto è stato esclusivamente connesso alla diffusione ed alla vendita dei libri.

¹⁸⁶ Cativa F., Melchiorre D., Brancato Spera A.S., Vanni Vico P. (2013), *Scubimondo. Corso di Italiano dai 7 ai 12 anni*, Vol. 1-2, Montevideo, Lilamé/Valore Italiano editore.

Valore Italiano ha finanziato sia la produzione dei libri che le attività di formazione collegate al progetto, come nel caso della maestra italiana Dora Melchiorre per le attività in Argentina ed Uruguay, delle docenti argentine Fanny Cativa e Graciela Montero, rispettivamente di Cordoba e Salta, che hanno partecipato ad alcuni seminari organizzati a Buenos Aires, delle maestre Scolina Anna Brancato Spera (Montevideo) e Pierina Vanni Vico (Carmelo, Uruguay), che hanno lavorato a Montevideo.

L'autonomia finanziaria è stata una scelta inevitabile visto che non vi erano, in ambito italiano e internazionale programmi di sostegno o di associazione sul tema.

8.4 Conclusioni

La firma dell'accordo di integrazione dei *curricola* dei due percorsi scolastici funzionanti nelle scuola paritaria SIM e la conseguente applicazione è stato il primo ed importante risultato ottenuto durante la mia gestione ed ha stimolato un rinnovato interesse degli insegnanti, dei genitori, delle autorità scolastiche e delle autorità nazionali uruguaiane nei confronti del nuovo status dell'istituzione.

La pubblicazione del testo *Curriculum Integrado, Uruguay e Italia, caminos pedagogicos hacia una comunidad educativa compartida*¹⁸⁷ è stato il sigillo simbolico, ma anche concreto di quell'evento ed ha rappresentato l'inizio di un cammino progettuale in cui hanno collaborato l'Ufficio Scolastico del Consolato, la SIM e la casa editrice Valore Italiano di Roma.

Il primo risultato, oltre facilitare i processi organizzativi scolastici ed il miglioramento della proposta didattica, è stata l'accresciuta adesione al progetto di integrazione dei *curricola* da parte dei diversi protagonisti del progetto. Questo ha favorito l'interesse per il secondo momento di profondo cambiamento: la creazione e l'adozione del testo *Scubimondo, Sussidiario per la scuola Primaria Bilingue* che ha dotato la scuola di uno strumento moderno, adatto al contesto, aggiornato secondo le ultime normative, pensato per alunni di madrelingua non italiana che studiano secondo il sistema d'istruzione italiano.

¹⁸⁷ Colella S., Méndez Cortazzo A. M. (2011), (a cura di), *Curriculum integrado. Uruguay y Italia, caminos pedagogicos hacia una comunidad educativa compartida*, Roma, Infantiae.Org Libri.

Educazione, Formazione e Consenso

SCUBIMONDO ha affrontato, in modo competente e innovativo, il tema della pubblicazione e della diffusione di materiali didattici dedicati all'insegnamento ed all'apprendimento della lingua italiana in contesti educativi e formativi internazionali. Iniziato in Argentina, ha trovato in Uruguay un fertile laboratorio di idee, competenze ed interessi, per cui i vantaggi per la Scuola Paritaria italiana di Montevideo sono stati subito evidenti:

- tutti gli alunni della scuola SIM hanno acquistato il sussidiario di italiano;
- i testi, stampati in loco, sono giunti in tempi accettabili per l'inizio dell'anno scolastico;
- il prezzo di copertina è stato applicato ricarichi di spesa;
- i genitori hanno espresso una unanime adesione e soddisfazione;
- pieno utilizzo dei materiali da parte degli alunni e degli insegnanti;
- partecipazione attiva dei docenti;
- formazione in itinere dei docenti sia in presenza che in rete.

Lo stesso importante risultato è stato successivamente raggiunto col progetto/testo dedicato ai corsi: i due nuovi volumi Scubimondo-corsi per ragazzi dai 7 ai 12 anni sono stati ideati a Montevideo, ma il gruppo di lavoro cui si deve questa nuova fase del progetto ha visto come protagonisti docenti di scuola primaria italiani, argentini e uruguaiani.

Nato da una necessità espressa esplicitamente dagli insegnanti del Centro Scolastico Assistenza Italia Uruguay (CASIU), questo testo si è rivolto a tutte le realtà che intendevano promuovere iniziative di insegnamento della nostra lingua proprio perché capace di esprimere l'esperienza di insegnanti di più Paesi. La stessa composizione del gruppo di lavoro ha messo in luce ed ha confermato l'obiettivo interculturale dell'impegnativo lavoro.

I due nuovi volumi sono stati quindi calibrati sul ciclo della scuola Primaria e hanno colmato una lacuna nell'offerta didattica specifica.

Il progetto Scubimondo non ha rappresentato una semplice vendita di libri, ma una proposta di partecipazione alla costruzione di una rete educativa e formativa internazionale e interculturale, dedicata alla diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo. Di conseguenza o si offriva una partecipazione attiva e completa

al progetto, e dunque all'uso dei materiali didattici doveva essere affiancato e garantito un rapporto costante via *skype* e/o per posta elettronica con il gruppo di lavoro, o si sceglieva una semplice, quanto legittima, normale offerta editoriale presente sul mercato. L'uso parziale dei materiali didattici non era negli obiettivi del progetto culturale, in quanto fuorviante rispetto ai tempi psicopedagogici legati all'importanza di una valida e condivisa prospettiva verso una irrinunciabile continuità educativa.

Nella progettazione di un percorso interculturale questi testi esprimevano una diversità di culture e di approcci con una concezione dinamica della cultura e dell'insegnamento, espressa nell'ambito delle relazioni fra esseri umani, permettendoci di uscire dai nostri orizzonti culturali e di ristrutturare i nostri modi di sentire e di pensare.

Ritengo che questa possa essere una strada possibile per evitare riduzionismi, contrapposizioni e sterili confronti, permettendo di superare le fissazioni rigide di appartenenza culturale come le forme di etichettamento.

Il progetto Scubimondo è articolato come offerta didattica integrata sensibile a tutte le possibilità offerte dalla multimedialità a distanza.

Si proietta nella dimensione di una rete educativa internazionale capace di sviluppare contenuti, confrontare risultati e condividere le tematiche del bilinguismo.

Un laboratorio di ricerca interculturale in cui gli utenti stessi, al di là del testo cartaceo di riferimento, peraltro pensato fin dall'inizio anche nella versione digitale da utilizzare sui più vari supporti tecnologici, possono sviluppare le nuove proposte didattiche adattandole ai vari contesti formativi.

La metodologia ed i contenuti sono ripensati in modo lungimirante rispetto agli attori dell'azione educativa (insegnanti, alunni, genitori, direttori), ai ruoli che ricoprono, ai contenuti ed ai modi dell'apprendimento.

Oltre la positività delle novità didattiche ed educative introdotte, dal metodo condiviso e partecipato, e dalle pratiche di arricchimento interculturale, un ulteriore elemento positivo di questo progetto è stata la capacità di coinvolgere Enti ed Istituzioni legati dal comune interesse della promozione della lingua italiana che in Uruguay ed in Argentina ha valorizzato la partecipazione attiva della "visione" di Valore Italiano con l'edizione Lilamè e dell'Ufficio Scuola del Consolato d'Italia a

Montevideo che ha coordinato il gruppo docente internazionale e del CASIU: credo che questo progetto rappresenti un esempio virtuoso, ma non scontato, di collaborazione tra strutture pubbliche e private nell'interesse della promozione della lingua e della cultura italiana in contesti internazionali.

Un ulteriore elemento che caratterizza questo capitolo è stato il progetto teatrale ed il tentativo di renderlo uno strumento innovatore della didattica, almeno nell'ambito della scuola paritaria di Montevideo.

Abbiamo visto che le innovazioni istituzionali come la firma dell'accordo interministeriale sull'integrazione dei curricoli e la collaborazione fra realtà pubbliche e private hanno prodotto profondi cambiamenti nello sviluppo dei contenuti didattici, educativi e di metodo di approccio della vita scolastica portando innovazioni nel dibattito culturale dei due sistemi che sono diventati più ricchi e, speriamo, migliori.

Inserire, però, il teatro nella scuola partendo da una disciplina di contenuti linguistici e concettuali non immediatamente assimilabili come la drammaturgia contemporanea italiana, quindi straniera in quel paese, ha costituito una sfida ancora più complessa.

Quando si parla di curricoli, integrazione, intercultura si toccano temi per nulla banali e potenzialmente creatori di conflitti dagli esiti non scontati, ma in fondo siamo sempre all'interno di un linguaggio e di una tematica conosciuta al mondo della scuola; allo stesso modo non è strano sentire parlare di nuovi testi, multimedialità, ambienti di apprendimento, anche se non è scontato riuscire a organizzare dinamiche efficaci di applicazione didattica.

Ma inserire il teatro a scuola ha creato molte resistenze.

Preciso che non si è trattato di mettere in scena una rappresentazione di canzoni tradizionali o balli che si risolvevano tutti gli anni in tarantelle, nella canzone "O sole mio" o nel *Pericòn*¹⁸⁸ che a fine anno invariabilmente presentano tutte le scuole attive sul suolo uruguayano; si è cercato di inserire una pratica di laboratorio che aiutasse un approfondimento di temi personali e sociali per aiutare ad evolvere i contenuti verso problematiche più universali. Si sono utilizzati testi inediti non solo perché sconosciuti, ma perché le trame ed i contenuti uscivano da schemi

¹⁸⁸ *El Pericòn* è una danza folclorica gaucesca diffusa in Argentina, Cile, Uruguay e Paraguay: consiste in una coreografia composta da una serie di figure realizzate da coppie di ballerini.

usuali e, forse, abusati, linguaggi estetici inconsueti rispetto all'immaginario con cui si è spesso inteso il mondo italiano. Le problematiche appartenevano ad una generazione in fondo sconosciuta in Uruguay, ma che probabilmente erano molto più vicine di quanto si potesse immaginare ed allora appunto i linguaggi, i temi, le problematiche potevano essere più leggibili e sentite dalle generazioni che quegli alunni rappresentavano. La pratica laboratoriale di quel teatro metteva in luce e finiva per denunciare problemi attuali anche in quel paese e l'azione scenica si faceva riflessione del sé in quella società, in quelle famiglie, quindi una presenza non neutrale, ma piena di riflessioni e di conflitti, in definitiva drammatica.

Parliamo di una scuola che non riproduce stancamente i suoi riti, ma si confronta con le problematiche dei suoi alunni, le accoglie, se ne fa carico e fornisce le chiavi culturali per approfondire e trovare strade personali all'interno di una appartenenza che si fa solidale perché conscia di essere parte di una comunità di cui condivide valori non accettati acriticamente.

CAPITOLO IX

SCUOLA, LAVORO, SOCIETÀ

9.1 Trinidad (Uruguay) chiama San Giorgio a Cremano (Napoli) . Sperimentazione di formazione-studio in un progetto di continuità verticale con nuovi materiali per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana.

L'esperienza che qui viene analizzata rappresenta una delle più felici sintesi della applicazione di quella linea innovativa di diffusione della lingua e della cultura italiana che ho proposto e perseguito nella mia permanenza all'estero.

Il riferimento puntuale è il progetto Scubimondo: le fasi di avvio, l'utilizzo dei materiali didattici, il ricorso alle tecnologie multimediali sia per l'aggiornamento dei testi che per il rapporto collaborativo tra le insegnanti.

La novità di questa esperienza è la comparsa dei fruitori diretti di tutta la mole di lavoro preparata: gli alunni.

In particolare ciò che ha dato un senso compiuto alle teorizzazioni ed alle preparazioni è stato il rapporto diretto fra le classi di alunni italiani entrati in contatto via "skype" con gli alunni uruguaiani. Questo è stato decisivo per un aspetto importante nello studio di una lingua straniera: la motivazione, in questo caso stimolata dalla necessità di comunicare con un nuovo amico. Siamo quindi giunti a parlare della componente affettiva che ha fatto irruzione nella nostra architettura ed ha scompaginato le programmazioni arricchendole dell'elemento motivazionale che si è rivelato fondamentale. A lungo cercata nelle mie elaborazioni, l'ho trovata in un incontro fra gruppi di bambini in un paese in mezzo alla campagna uruguaiana: Trinidad de Flores!

Tornando agli aspetti organizzativi, ciò che mi appresto a raccontare è dunque la testimonianza concreta delle modalità utilizzate dal nostro gruppo di lavoro per la produzione di materiali didattici, di formazione/autoformazione docente e per la creazione di una rete educativa internazionale sulla diffusione e l'insegnamento della lingua e della cultura italiana a partire da un piccolo centro rurale di una provincia interna dell'Uruguay. Il lavoro è stato il risultato di uno sforzo congiunto di insegnanti, direttori ed ispettrici di zona, che hanno agito modo sinergico ciascuno col proprio ruolo istituzionale.

Le maestre Veronica Corujo e Graciela Fernández, insegnanti di lingua italiana nelle scuole primarie statali della città di Trinidad de Flores, hanno condotto e sviluppato questo progetto sperimentale di continuità dell'insegnamento della lingua italiana dalla scuola dell'Infanzia alla sesta classe della scuola Primaria.

Il progetto, definito "pilota", unico in tutto il Paese, è nato nel 2011 da una proposta che rivolsi alla Società Italiana della *Departamento de Flores* con l'obiettivo di creare e sperimentare un modello di intervento in grado di creare le condizioni concrete per un miglioramento delle competenze linguistiche italiane degli studenti.

Il finanziamento del progetto era in buona parte a carico dello Stato Italiano attraverso i contributi gestiti dal CASIU (contributi MAE cap. 3153).¹⁸⁹

L'idea ha trovato condizioni favorevoli per la sua realizzazione in due scuole statali di Trinidad de Flores: la scuola dell'Infanzia (*Jardín*) n. 41, denominata *Repubblica Italiana*, e la scuola Primaria n. 47 "José Maria Guerrero" che accoglieva gran parte degli alunni del *Jardín* n. 41.

La necessità di ripensare le modalità di organizzazione dell'offerta formativa relativa alla lingua italiana nella scuola Primaria statale uruguayana, in cui si connota come lingua straniera prevista dai programmi vigenti, è nata dalla constatazione del basso livello di competenza linguistica raggiunto dagli alunni, nonostante la forte motivazione sia degli stessi che delle loro famiglie, e l'impegno sul campo da parte di docenti, direttori ed ispettori.

L'ipotesi più accreditata sulle cause di questo "insuccesso" è stata quella della frammentazione dell'offerta dello studio della lingua italiana nel corso degli anni: il

¹⁸⁹ Decreto Legislativo 297/94, art. 625 c. 3, 636, 637 e 638 – cap. 3153.

modello in uso, infatti, prevedeva che si studiasse la lingua nella scuola dell'Infanzia, ma che poi si abbandonasse fino alla quinta classe della scuola Primaria, con la logica dispersione delle conoscenze acquisite, dal momento che in casa si parlava solo spagnolo.

Consapevoli dell'importanza dell'esposizione precoce alla lingua, pur dovendo fare i conti con le limitate risorse economiche, si è pensato di non chiudere i corsi della scuola dell'Infanzia, ma di studiare modelli per la continuità dell'offerta fino al sesto anno del primo ciclo di istruzione.

Assicurate le condizioni per realizzare la suddetta continuità, si è cercato di ipotizzare una quota oraria annuale più ampia possibile: in accordo con l'ispettrice del Dipartimento di *Segunda Lenguas y Lenguas Extranjeras* dell'ANEP, il progetto aveva l'obiettivo di offrire, progressivamente, un numero di ore che si avvicinasse al minimo di 500 previsto per il raggiungimento del livello A1 del Quadro Europeo.

In quel momento, dalla scuola dell'Infanzia alla sesta classe della Primaria, un alunno arrivava ad usufruire di circa 300 ore di insegnamento di italiano. Eravamo ancora abbastanza lontani dall'obiettivo ottimale, ma si trattava di un cambiamento significativo con il quale si mirava ad ottenere un livello di apprendimento misurabile e certificabile con un criterio internazionalmente accettato.

Stabiliti gli aspetti organizzativi relativi alla continuità ed alla quota oraria annuale, il gruppo di lavoro si è concentrato sulla scelta di materiali di studio che potessero funzionare come facilitatori ed acceleratori del processo di apprendimento della lingua. E' in questa fase del progetto che è avvenuto l'incontro fra le docenti uruguaiane, una docente italiana, e la proposta *Scubimondo* di *Valore Italiano*: da questa sinergia il progetto ha acquistato una nuova accelerazione.

La maestra Dora Melchiorre, docente di ruolo della scuola Primaria in Italia, specializzata nell'insegnamento delle lingue, e coautrice di materiali didattici per le scuole primarie bilingui e biculturali per conto della casa editrice Lilamé-Valore Italiano, è stata in "missione" in Uruguay per uno studio relativo alla validazione dei materiali didattici già prodotti ed utilizzati in scuole argentine e uruguaiane, e per progettarne di nuovi.

Supportata da me nella funzione di Dirigente scolastico, la maestra italiana ha effettuato una serie di visite presso le scuole statali in cui veniva insegnato l'italiano,

sia nella capitale che in diverse altre città del Paese dove avevamo organizzato momenti di aggiornamento per gli insegnanti dei corsi.

Fra le varie visite una è stata effettuata anche a Trinidad de Flores, dove Dora Melchiorre ha incontrato le maestre Veronica Corujo e Gabriela Fernández potendo approfondire direttamente la conoscenza del progetto pilota di continuità da loro realizzato.

Dal progetto continuità al progetto Scubimondo

Oltre alla visita alle scuole, si sono tenute una serie di riunioni tecniche con le Ispettrici, le Direttrici delle scuole in cui si insegna l'italiano e le docenti della disciplina e si è rilevata una concordanza di opinioni sui materiali didattici fino ad allora utilizzati, considerati dagli stessi insegnanti poco motivanti per i bambini e poco interattivi.

E' nata così la proposta di far sperimentare, per il successivo anno scolastico, l'utilizzo dei materiali del Corso di italiano per bambini dai 7 ai 12 anni denominato Scubimondo, in via di pubblicazione da parte della casa Editrice Valore Italiano. La progettazione del materiale di lavoro è stata proprio basata sulle osservazioni fatte in loco dalla docente Dora Melchiorre, frutto degli incontri effettuati e dal successivo lavoro a distanza realizzato con un gruppo di insegnanti uruguaiane.

Il progetto editoriale proponeva ai bambini una modalità di approccio alla lingua italiana attiva, creativa, divertente e partecipativa. Tutte le proposte erano di tipo logico-intuitivo e passavano dall'aspetto squisitamente linguistico ad altri piani che consolidavano abilità induttive e deduttive: ai disegni o dialoghi iniziali, si affiancavano giochi ed esercizi linguistici che guidavano i bambini a formulare, modificare e confermare ipotesi sulle strutture della lingua in modo da desumerne le regole grammaticali. A questi, venivano aggiunti una serie di esercizi per il consolidamento e la pratica: giochi di gruppo, giochi enigmistici, piccoli manufatti, dialoghi da completare e interpretare.

La parte cartacea veniva costantemente integrata ed ampliata da contenuti digitali reperibili in un apposito sito: schede in pdf scaricabili, archivi video ed audio appositamente predisposti e caricati sul canale *youtube* del progetto, presentazioni in formato diapositive. Da quel momento in poi, grazie anche all'utilizzo nelle classi

dei due volumi del corso di italiano per bambini dai 7 ai 14 anni, è nata una costante collaborazione fra le docenti e tutto il gruppo di lavoro della casa editrice.

Nel corso dell'anno 2013 - racconta Veronica Corujo - abbiamo utilizzato il libro "Scubimondo - Corso di italiano dai 7 ai 12 anni", in aggiunta ed in parziale sostituzione dei materiali didattici usati negli anni precedenti.

L'acquisto dei libri per tutti i bambini, è stato realizzato grazie all'impegno congiunto di diversi soggetti come la Società Italiana di Flores, che ha favorito l'incontro con il gruppo di lavoro della casa editrice, la direttrice della scuola, sempre aperta a tutte le proposte di miglioramento, la "comisión de fomento" ed i genitori che hanno comprato i libri ai bambini, organizzando forme di autofinanziamento attraverso la vendita di torte e altri manufatti, e l'editore che ha messo in atto varie forme di facilitazione nel pagamento dei libri (ha stabilito un prezzo promozionale, ha inviato i libri prima che venissero pagati ed ha sostenuto tutti i costi di invio).

Il lavoro con Scubimondo è stato sostenuto da un contatto continuo con la maestra Dora Melchiorre, attraverso le opportunità offerte dalla tecnologia: riunioni tecniche fra docenti in "skype" per confrontarsi sull'esperienza, chiedere consigli ed integrazioni; abbiamo usato il materiale che è sul sito web di Scubimondo, abbiamo partecipato a riunioni di lavoro in "skype" in simultanea con le colleghe dall'Italia e dall'Argentina.¹⁹⁰

Alcuni dati oggettivi possono illustrare le dimensioni dell'intervento sulla continuità. Questa sperimentazione ha raggiunto nel 2013 il momento della sua massima offerta: nella scuola dell'Infanzia n. 41 *Repubblica Italiana* sono diventate quattro le sezioni in cui si studiava l'italiano, due sezioni di bambini di 4 anni e due di bambini di 5 anni (circa 100 alunni); nella scuola Primaria n. 47 si è arrivati a 12 classi dal primo al sesto anno (circa 300 alunni); è stata, infine, aggiunta al nucleo

¹⁹⁰ Corujo V., Fernandez G., *Convegno Italiano per l'Italia nel mondo; programmare la crescita in una rete internazionale per la scuola ed il lavoro*, Relazione di presentazione del progetto di sperimentazione sulla continuità scolastica attivata per i corsi (ex L.153/71) di italiano nelle scuole pubbliche statali primarie e dell'infanzia di Trinidad (Departamento de Flores) ed analisi dei nuovi materiali didattici Scubimondo, Montevideo, 08/10/2013.

iniziale la scuola Primaria n. 31 nella quale erano attive 4 classi, due quinte e due seste (circa 110 alunni).

Raggiunta la continuità di insegnamento ci si è dedicati alle modalità di lavoro in classe.

Le opportunità, concrete e gratuite, offerte dalla rete internet, come già accennato, sono state utilizzate per un contatto diretto fra le due scolaresche, quella italiana e quella uruguaiana, superando di volta in volta le difficoltà dovute alla differenza dei calendari scolastici e degli orari fra i due paesi.

Il primo incontro avvenne nel mese di marzo 2013 quando i bambini uruguaiani erano all'inizio dell'anno scolastico, mentre quelli italiani erano quasi al termine. Per la realizzazione del primo incontro, grazie alla sinergia sul progetto creata anche con il territorio, i bambini italiani sono stati ospitati nelle sale della Biblioteca Comunale di San Giorgio a Cremano (Napoli) in quanto, all'ora del collegamento, la scuola era chiusa.

Il gioco dell'identità

Il lavoro è stato preparato attraverso una fitta corrispondenza fra le docenti delle due scuole: si voleva proporre un'attività semplice, che coinvolgesse i bambini e che consentisse a tutti di partecipare, ma soprattutto che permettesse di sfruttare al massimo le potenzialità offerte da un collegamento *skype*.

“Il gioco delle identità” riassumeva in sé tutte queste peculiarità: permetteva di sfruttare forme linguistiche semplici, sia nella fase di produzione che in quella di comprensione, permetteva una turnazione “uno a uno” davanti alla telecamera del computer, aveva quindi un dimensione ludica altamente motivante per i bambini.

Durante la prima fase, in classe, gli alunni hanno scelto i personaggi da presentare, elaborato le “domande-indizio”, e preparato alcune stampe con fotografie dei personaggi da mostrare una volta ottenuta la risposta.

E' interessante notare il fatto che, sia in Uruguay che in Italia, la scelta del personaggio ha permesso un dibattito su quali personaggi potessero essere così famosi da venire conosciuti anche in un'altra parte del mondo: questo tipo di ragionamento è un'esperienza concreta di multiculturalità, permette ai bambini di ampliare il proprio orizzonte di pensiero e, costringendoli ad assumere un punto di vista differente da quello quotidiano, li avvicina all'altro.

In occasione del secondo incontro i bambini si sono confrontati su tematiche ambientali, in particolare sulle “regole” del riciclaggio dei rifiuti attraverso un gioco. Anche in questo caso è stato sfruttato il collegamento *skype* ed il rapporto uno ad uno davanti al computer: i bambini italiani proponevano un oggetto da buttare nella spazzatura ed i bambini uruguaiani dicevano in quale bidone della raccolta differenziata andava messo, se poteva essere riciclato oppure no.

La preparazione dell’incontro ha anche contemplato la realizzazione di un testo, corredato di fotografie, risultato di una ricerca sul campo relativa alle modalità di effettuare la raccolta differenziata nelle due diverse città, e nei due diversi Paesi.

Questi testi, come quelli per il gioco dell’Identità, venivano resi disponibili in rete sul sito del progetto a tutti, diventando patrimonio utilizzabile da chiunque volesse affrontare queste tematiche.

Conclusioni

Le discontinuità e le difficoltà incontrate lungo il percorso lasciavano, allora, soltanto intravedere la piena realizzazione del progetto.

Si doveva ancora fare i conti con la mancanza di tempo, con la esiguità dei finanziamenti e con il numero limitato dei docenti in grado di impartire il tipo di insegnamento richiesto. Bisognava ancora insistere sulla necessità pratica di lavorare su livelli di competenza linguistica differenti, inversamente proporzionali all’età dei bambini coinvolti, dovuti proprio alla limitata offerta di opportunità di apprendimento della disciplina ricevuti negli anni precedenti l’avvio della sperimentazione.

Ad una prima valutazione si può constatare che gli alunni delle classi seconde, che costituivano il gruppo originario con il quale il progetto è cominciato, avevano già raggiunto livelli di competenza linguistica pari o addirittura superiori a quelli degli alunni delle classi quinta e sesta.

Sono inoltre cresciute in maniera tangibile la motivazione ed il coinvolgimento di tutti i soggetti coinvolti nell’apprendimento della lingua italiana grazie ad una metodologia più attiva, a materiali didattici più accattivanti, alle opportunità di formazione e confronto dei docenti con il gruppo internazionale dei docenti autori della casa editrice.

Il coinvolgimento affettivo che deriva dalla conoscenza diretta con un bambino che sta dall'altra parte del mondo e diventa amico influisce sulla crescita dell'autostima e l'aumento di motivazione fa crescere progressivamente le competenze grazie alle opportunità create con la nuova rete di relazioni anche fra gli insegnanti coinvolti.

9.2 Partecipazione alla “VII FERIA INTERNACIONAL DE SAN JOSÈ DE MAYO”. Un progetto di lingua e cultura italiana nel mondo.

Nell'ambito della promozione e della diffusione della lingua italiana in Uruguay su richiesta dell'Ambasciatore d'Italia¹⁹¹, sempre come Ufficio scolastico, ho organizzato una serie di manifestazioni a San José de Mayo (capoluogo del dipartimento omonimo) in occasione della *VII FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO*, che si è svolta dal giorno 29 di ottobre al 4 di novembre 2012.

La partecipazione a questo evento e soprattutto la modalità ideata esprimono l'intenzione di promuovere la lingua italiana in questo Paese mediante la creazione di relazioni fra i contesti tradizionali di apprendimento con le realtà sociali del territorio in cui questi sono inseriti.

Lo strumento è la lingua (l'italiano), il metodo comprende la conoscenza, la comprensione ed il contatto ravvicinato con ciò che caratterizza la cultura del nostro Paese (l'italianità).

Durante gli otto giorni di durata dell'evento, la collaborazione dell'Ufficio Scolastico con la casa editrice Valore Italiano ha dunque permesso di proporre un percorso di lavoro nuovo ed innovativo sulle modalità del processo di insegnamento/apprendimento della lingua attraverso nuovi materiali dove la multimedialità diventava una caratteristica essenziale anche oltre gli obblighi normativi.

Il percorso didattico diventa educativo e crea a sua volta cultura quando incontra il mondo del lavoro.

¹⁹¹ Un messaggio dell'Ambasciata di Montevideo aveva delineato campi e strategie di intervento in riferimento ad un messaggio del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, MAECI02150342012-08-29.

Con questa convinzione si è deciso di chiedere la collaborazione della casa editrice Valore Italiano perchè, come abbiamo già visto in precedenza, articola le sue attività sulla base di un programma internazionale prevedendo oltre alla pubblicazione di testi, anche l'organizzazione di seminari, convegni e la progettazione di percorsi di formazione professionale.

Da questa collaborazione è nato e si è sviluppata un lavoro di progettazione multimediale ed interculturale di percorsi formativi e di reti educative che hanno trovato visibilità in iniziative come la partecipazione alla "Feria del Libro de San José", ma che avevano anche l'ambizione di aiutare il lavoro quotidiano di insegnanti ed alunni e di tutti coloro che credono che la scuola ed il mondo del lavoro siano parte di una "comunità di persone" che costituiscono il territorio sociale in Italia come in Uruguay.

Scuola, Università, Eccellenza Artigiana Italiana e Teatro: questa è stata l'offerta della presenza italiana alla *Feria del Libro* dell'anno 2012.

Una partecipazione attiva quindi costituita dalla realizzazione di uno spazio espositivo, dalla organizzazione di una serie di videoconferenze tra Uruguay ed Italia con protagonisti docenti di scuola primaria e maestri artigiani italiani e la presentazione dell'opera di teatro *Maratona di New York* di Edoardo Erba.

Una presenza importante, un lavoro in sinergia per costruire con i diversi attori sociali le nuove linee guida di un sapere e di un fare educativo e formativo da tempo alla ricerca, non solo in Italia, di un ricongiungimento culturale e istituzionale.

Sul piano più strettamente organizzativo si è realizzato uno spazio che ha ospitato l'esposizione di 11 cappelli per signora realizzati dal maestro milanese Lorenzo Borghi, l'esposizione di un elegante trittico (3x1) raffigurante due immagini del Panteon di Roma, in mezzo alle quali capeggiava sullo sfondo nero la foto del calice d'oro realizzato dalla bottega artigiana *Mortet* di Roma conservato nel duomo di Foligno ed una copia del testo "La Madonna delle Grazie di Ponticelli" (documentazione del lavoro di restauro ed abbellimento realizzato dalla bottega *Mortet* dell'omonimo quadro del 1460), oltre a vari pieghevoli illustrativi del volume in elaborazione dedicato ai corsi di italiano per le scuole elementari (progetto Scubimondo per i corsi).

Due studentesse, scelte fra le migliori che hanno seguito i corsi di italiano nel locale C.L.E. (*Centro de Lenguas Extranjeras*), hanno fornito con garbo e competenza informazioni in italiano alle numerose persone che si sono avvicinate allo spazio espositivo.

Altri testi sulla tradizione dell'artigianato di eccellenza italiano sono stati presentati in un filmato dal titolo "Eccellenza Artigiana Italiana, tradizione e innovazione in Italia tra "Scuola ed Impresa", che veniva proposto in forma continua su uno schermo a cristalli liquidi.

Le immagini del filmato erano tratte dai seguenti testi pubblicati o in via di pubblicazione:

- Bottega *Mortet* Roma, sbalzo e cesello¹⁹²;
- Alessandro Grassi, vetrate artistiche, Milano;
- Pierluigi Ghianda, maestro ebanista, Milano;
- Lorenzo Borghi: cappelli per signora, Milano¹⁹³.

Calendario delle Attività

Mercoledì 31 ottobre si è tenuta l'inaugurazione con la conferenza di presentazione: *Una red educativa mundial para la difusion de la lengua italiana: los libros y la multimedialidad intercultural de SCUBIMONDO*.

La prima esperienza programmata "Multimedia en Uruguay de Red Educativa" è stata realizzata con alunni della scuola n.46 di San Josè che studiavano l'italiano in collegamento *videoskype* con la Biblioteca Comunale di San Giorgio a Cremano (Napoli), dove la maestra e co-autrice di Scubimondo Dora Melchiorre insieme con gli alunni ed i genitori della classe 3A della Scuola Primaria dell'Istituto Comprensivo "Eduardo De Filippo", l'assessore alle Politiche Giovanili del Comune di San Giorgio a Cremano Dott. Michele Carbone e la Dirigente Scolastica dell'Istituto Prof.ssa Chiara Priore hanno potuto presentare una proposta di animazione di un testo poetico di Gianni Rodari.

¹⁹² Bottega Mortet Roma (2011), *SBALZO e CESELLO. Introduzione a materiali, strumenti e processi di lavorazione*, Roma, Infantiae.Org /Valore Italiano Edizioni.

¹⁹³ Borghi L. (2013), *Cappelli in viaggio tra Uruguay e Italia*, Roma, Valore Italiano Edizioni.

- Venerdì 2 novembre, è stata presentata una esperienza in video conferenza legata all'artigianato di eccellenza denominata *La Excelencia Artesana Italiana en el proyecto Valore Italiano*, Primo incontro: La "Madonna delle Grazie di Ponticelli".¹⁹⁴

Durante l'incontro si è parlato della struttura del progetto editoriale e della relazione fra il cesellatore e la comunità locale di Ponticelli di Scandriglia (Roma). In collegamento *videoskype* da Roma sono intervenuti il maestro artigiano Paolo Pugelli Mortet, col dr. Simone Bentreto, curatore del testo "Sbalzo e cesello. Introduzione a materiali, strumenti e processi di lavorazione", scritto per la "Bottega Mortet di Roma".

Durante la videoconferenza è stata illustrata la storia della Bottega che attraversa più di un secolo e rappresenta un'esperienza di eccellenza nell'arte del cesello italiano.

- Venerdì 2 novembre presso il Teatro "B. Macciò", si è tenuta la cerimonia di consegna di una bandiera italiana alla città di San José: sono intervenuti sul palco la Console d'Italia in Uruguay Dr.ssa Cinzia Frigo, il Sindaco della città e massima autorità dipartimentale José Luis Falero, gli organizzatori della "Feria del Libro" e l'Agente Consolare italiano di San José la sig.ra Anabel Pena Pecorari. In rappresentanza dell'Ambasciata italiana era presente in sala il dr. Michele Gialdroni, nuovo addetto culturale dell'Istituto Italiano di Cultura di Montevideo.

- Successivamente per il progetto *Nuova Drammaturgia Italiana in Uruguay*, in collaborazione col centro di Ricerche Teatrali "Imaco" ed il Centro Nazionale di Drammaturgia "Outis", entrambi di Milano, si è presentato lo spettacolo teatrale "La Maratón de Nueva York", testo di Edoardo Erba, diretta da Frin Sciandra Ferrua (sottoscritto), interpretata dagli attori uruguaiani Lenin Correa ed Aldo Suarez, in omaggio ai 100 anni del teatro "B. Macciò"(originario di Porto Maurizio-Imperia) costruito da un nostro connazionale, appunto Bartolomeo Macciò, e donato dagli eredi alla città.

Al termine dello spettacolo gli spettatori sono stati invitati presso lo spazio espositivo italiano per una degustazione di vini locali, formaggi e salumi.

¹⁹⁴ Pugelli P. (2012), "*Madonna delle Grazie. Opere di sbalzo e cesello*", Roma, Edizioni Valore Italiano.

- Sabato 3 novembre, per il progetto *La Excelencia Artesana Italiana en el proyecto Valor Italiano* è stato presentato il secondo incontro: “*100 anos de sbalzo y cincel con la Bottega Mortet de Roma*”.

Questi eventi sono stati realizzati in video-conferenza con “La Bottega Mortet di Roma” che è una delle imprese artigianali di intaglio e cesello di eccellenza che partecipavano al progetto Valor Italiano.

Durante il collegamento il dr. Simone Bentreto ha analizzato l’aspetto simbolico del testo “Madonna delle Grazie” e la sua valenza sociale nella storia della comunità di Ponticelli di Scandriglia, soffermandosi in particolare sulla cerimonia annuale della incoronazione.

Conclusioni

Tutti gli eventi presentati sono stati premiati da un notevole successo di pubblico che testimonia l’interesse che ancora richiama l’Italia, soprattutto quando sono proposti eventi di qualità educativa, artistica ed artigianale e con modalità che siano all’altezza dei contenuti presentati.

Si è trattato di una promozione contestualizzata e contemporanea della lingua e della cultura italiana, sia nei contenuti proposti che nella tecnologia comunicativa a distanza adottata; è stato senza dubbio un momento innovativo e di impatto, perché nessuno aveva realizzato conferenze in collegamento *videoskype* prima d’ora in quel contesto ed in particolare in ambito scolastico.

Eventi telematici, grazie ad internet, eccellenza artigiana italiana, teatro contemporaneo, materiale didattico innovativo ed eventi territoriali come questo realizzato a San Josè de Mayo costituiscono, insieme, una circolarità di costruzione e condivisione della conoscenza che, a partire da radici storiche e culturali comuni, possono rielaborare quadri concettuali nuovi per costruire percorsi stabili, funzionali

e spendibili tra mondo della scuola e luoghi di lavoro, per promuovere la lingua e la cultura italiana.¹⁹⁵

9.3 Progetto di promozione della lingua e della cultura italiana in Uruguay nell'esperienza di un dirigente scolastico.

Un disegno d'eccellenza, il modello italiano. Contesti educativi e mondo del lavoro.

In questo paragrafo presento un'esperienza originale e singolare per il ruolo da me ricoperto, l'importanza della quale è consistita nel riunire e fare dialogare scuola, università, lavoro e valore economico.

Questo progetto, è nato e si è sviluppato con l'obiettivo di valorizzare la cultura italiana nel mondo usando gli strumenti del lavoro e della lingua italiana, puntando su imprese di eccellenza artigiana perché costituiscono la più antica e riconosciuta forma di qualità produttiva del nostro paese e del sapere che ancora oggi lo contraddistingue.

Dal punto di vista metodologico ho lavorato in rete con altri Paesi ed altri uffici scolastici consolari, enti, università, accademie di vari paesi dell'America Latina (Argentina, Brasile, Cile, Venezuela in particolare). Questo mi ha consentito di creare con le varie istituzioni coinvolte dei tavoli permanenti di lavoro, con l'obiettivo di andare oltre le singole attività e conferire alla diffusione della promozione un carattere duraturo anche dopo la scadenza del mio mandato.

¹⁹⁵ Rassegna comunicati della "Feria de San José": Agenda Informativa "Gobierno de Flores": <http://agendainformativa.net/se-realizo-videoconferencia-entre-ninos-trinitarios-y-ninos-napolitanos.php>; Ufficio Stampa del Comune di San Giorgio a Cremano (NA): www.ilsecolonuovo.com/2012/10/26/san-giorgio-il-31-ottobre-dal-comune-collegamento-con-la-fiera-della-lettura-in-uruguay/; Blog/ Forum italiano "CLASSE ARANCIONE" I bambini di San Giorgio a Cremano (NA) raccontano dell'incontro in videospoke con i bambini di San Jose de Mayo e Trinidad <http://classearancione.wordpress.com/2012/11/06/image/> .

Il ruolo del Dirigente scolastico

La funzione che ricoprivo presso il Consolato e l'Ambasciata italiana a Montevideo era legata al coordinamento delle scuole in cui vigeva un curriculum italiano ed in quelle in cui erano attivati corsi di Italiano.

Nello svolgere il mio incarico sono partito dalla normativa italiana che afferma in un passaggio: *Il Dirigente scolastico promuove e coordina le iniziative volte alla diffusione della lingua e della cultura italiana con il supporto delle Istituzioni scolastiche.*¹⁹⁶

Questa breve notazione che ho citato mi ha fatto a lungo riflettere su quale fosse il senso della mia presenza e della mia missione all'estero.

Dopo aver preso contatto con le realtà presenti sul territorio, sia italiane che uruguaiane, sono arrivato alla conclusione che il vero senso della mia missione non consisteva soltanto nel promuovere strettamente singole iniziative o singoli corsi per la diffusione della lingua italiana, ma nell'individuare strumenti duraturi di relazioni. Per esempio nella SIM (Scuola Italiana di Montevideo) non solo sono state promosse iniziative di formazione, ma ha preso corpo la proposta di studio e la applicazione di un *curriculum integrato*.

Conosciuta e compresa le realtà che avrei dovuto in seguito coordinare, la mia traduzione delle osservazioni effettuate sul campo è stata quella di "creare educazione alla lingua", nel senso di costruire, attraverso la condivisione e lo scambio di esperienze, una logica di rete individuando strumenti attraverso i quali costruire nuove alleanze e sinergie sempre nella dimensione di ricerca di continuità.

L'apprendimento di una lingua, in tutta la sua complessità, comporta la creazione e la negoziazione continua di nuovi significati. Per questo è importante creare un ponte fra la lingua italiana e le culture dei contesti in cui si opera che sia oggetto in prima istanza di una progettazione, della quale mi sono occupato, per divenire in seguito insegnamento.

¹⁹⁶ Il profilo professionale del Dirigente scolastico è delineato dall'articolo n. 25 del Decreto Legislativo 165/2001 e dagli art. 2 e seguenti del CCNL 11/4/2006, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali e di quelle attribuite dall'articolo 3 del D.P.R. n. 275/99 (Autonomia Scolastica). Nel caso di assegnazione all'estero il Dirigente scolastico, nel rispetto di dette norme, promuove e coordina le iniziative volte alla diffusione della lingua e della cultura italiana col supporto delle istituzioni scolastiche.

Questa è stata l'interpretazione del ruolo che ho cercato di proporre, costruire e sviluppare durante la mia permanenza a Montevideo.

In quest'ottica, secondo la mia esperienza, il dirigente scolastico progetta architetture educative, costruisce ponti e strutture di rete fondate sul dialogo fra culture differenti, programma e coordina progetti. Per questo motivo ritengo che si possa considerare questa figura professionale il punto di partenza per il rilancio di qualunque iniziativa nel campo della diffusione e promozione della lingua italiana all'estero.

Un disegno d'eccellenza

Dopo questo inquadramento relativo alle scelte metodologiche di intervento operate, passo alla descrizione del particolare progetto che ha visto appunto la collaborazione di più attori e che a mio avviso può costituire un suggerimento di azioni potenzialmente efficaci per gli obiettivi di questo lavoro e cioè trovare pratiche positive che favoriscano la diffusione della lingua italiana attraverso la cultura che esprime e di cui è portatrice.

L'esperienza è legata alla storia dell'italianità in Uruguay e quindi tiene conto di come l'Italia è stata ed in parte è ancora vissuta in quel Paese.

Non mi soffermo a riproporre i dati numerici dell'emigrazione né il suo processo storico, mi limito a ricordare che attualmente circa il 40% della popolazione è di discendenza italiana e quasi 120 mila persone hanno il passaporto italiano.

Ancora oggi migliaia di giovani uruguaiani si avvicinano all'apprendimento dell'italiano e lo fanno in maniera piuttosto gioiosa perché in molti casi il suono risulta piuttosto familiare e di facile anche se non immediata acquisizione.

Nonostante questo, e a differenza di un passato ormai non tanto prossimo, terminata la vita scolastica degli alunni il contatto con l'italiano si esaurisce perché non è più presente in maniera diffusa al cinema, al teatro o in televisione come nel passato fino agli anni ottanta del secolo scorso.

Per questo motivo ho pensato che oltre alle attività legate al mondo scolastico fosse importante creare una sorta di "necessità" dell'italiano.

Il titolo del progetto che ho avviato e coordinato è "Un disegno d'eccellenza: il modello italiano" (*Hacia un diseño de excelencia: el modelo italiano*).

Si è trattato di un progetto pilota con l'obiettivo di avviare un rapporto fra contesti educativi e mondo del lavoro, coinvolgendo imprenditori, maestri artigiani, disegnatori (*designers*) e sviluppatori di programmi (*software*) per le imprese.

L'obiettivo è stato quello di definire un quadro teorico-pratico dell'insegnamento della lingua italiana capace di attivare, o riattivare, l'interesse presso scuole e università pubbliche e private in territorio estero.

Se è vero, e lo è, che il lavoro italiano di eccellenza è un elemento di attrazione sul piano internazionale, perché quindi non utilizzarlo come strumento di diffusione della lingua?

Gli attori del progetto

- Ufficio scolastico del Consolato italiano di Montevideo
- MIEM (Ministerio de Industria, Energia y Minería – Pymes) de Uruguay
- FONDES (Fondo para el Desarrollo – Uruguay)
- Uruguay XXI (Promoción de inversiones y exportaciones)
- CTS Olmos (Ceramica Olmos)
- Candelori designer (Pelletteria italiana)
- Studio Le Nid Messina (Ceramica d'arte italiana)
- Valore Italiano edizioni
- Universidad ORT de Montevideo

I lavori sono iniziati con un convegno (Giornate di intercambio Uruguay-Italia) articolato su tre date (29, 30 e 31 ottobre 2014) ed organizzato in collaborazione con la “Università privata ORT” di Montevideo¹⁹⁷; a questo sono seguiti altri due convegni nei sei mesi successivi, come tappe e testimonianze di altrettante fasi di avanzamento del progetto.

In quella prima occasione i partecipanti formatori hanno presentato sinteticamente il proprio lavoro con una serie di interventi, alcuni in presenza ed altri in videoconferenza come più avanti specificato.

¹⁹⁷ L'Università ORT di Montevideo fa parte della “World Ort”, un'organizzazione *no profit* che opera dal 1880 in più di 100 Paesi allo scopo di promuovere l'istruzione e la formazione nelle comunità ebraiche di tutto il mondo. «*Lo scopo è di educare le persone, formarle e renderle autosufficienti nelle loro Comunità di provenienza*» così spiega Roberto Jarach, presidente di ORT Italia che da più di 50 anni collabora con la “World Ort”.

Il progetto è proseguito con l'organizzazione di due gruppi formati da circa trenta partecipanti composti da studenti universitari, imprenditori, insegnanti di corsi di varie università: la ORT stessa, la UDELAR (Universidad de la Republica), la UTU (Univ. del Trabajo) e la UDE (Univ. de Economia).

I settori scelti sono stati la pelletteria, la ceramica ed il legno; per il primo hanno partecipato Gabriele Candelori dello Studio Candelori di Alba Adriatica (Teramo) ed in videoconferenza Sergio Falsfein della MicroCad di Bassano del Grappa (Vicenza), per il secondo (la ceramica) Barbaro ed infine Vincenzo Messina dello Studio Le Nid di Paternò (Catania).

Un altro settore di cui si è trattato, ma non oggetto di studio nei laboratori, è stato il disegno del legno con l'intervento in videoconferenza di Beatrice e Pierluigi Ghianda della Bottega Ghianda di Bovisio Masciago (Monza-Brianza).

La lingua utilizzata nei laboratori è stata l'italiano.

In questa trattazione mi limiterò ad illustrare l'esperienza relativa al tema della pelletteria.

L'arte della pelletteria

Titolo dell'intervento "Esperienza manuale e ruolo della tecnologia nella progettazione in pelletteria".

Gabriele Candelori è stato invitato a tenere questo laboratorio perché impersona la figura di un vero maestro artigiano. Pur avendo nel suo studio le migliori tecnologie digitali del settore si è presentato alla conferenza di apertura con un pennarello nero, un cartoncino bianco ed un taglierino perché ritiene che il primo momento creativo deve essere "manuale".

Il progetto di collaborazione tra lo studio Candelori, Edizioni Valore Italiano, l'Università ORT di Montevideo e l'Ufficio Scolastico del Consolato Italiano diretto dal sottoscritto prevedeva un programma di attività della durata di sei mesi (ottobre 2014 - marzo 2015) e comprendeva la progettazione, la prototipazione e la produzione di quattro modelli di borse in pelle destinate ai settori dello sport, del lusso e del tempo libero. Il tutto coordinato da una struttura di comunicazione tra le parti, organizzata in incontri frontali in America Latina e videoconferenze periodiche con l'Italia tramite il sistema *skype*.

Dopo la conferenza ed il primo impatto coi gruppi di studenti che si sono iscritti al laboratorio (quattro, composti da studenti e docenti della facoltà di disegno), il compito è stato quello di realizzare la fase di sviluppo dei primi bozzetti e consegnare in tre ore il cartamodello di una borsa.

Le dinamiche di lavoro di gruppo (specie se misti con docenti e studenti) non sono semplici e la gestione di una situazione di creatività condivisa è divenuta il primo obiettivo ambizioso per risolvere immediatamente il tema degli equilibri interni.

Liberi dal fardello dei ruoli istituzionali i futuri progettisti hanno preso coraggio ed i bozzetti per le borse hanno trovato una dimensione consona ad un contesto di studi superiori.

Nella progettazione di percorsi scuola-lavoro come questo la collocazione dell'artigiano-professionista (lavoro) diventa centrale perché consente a docenti e studenti (scuola) di inserirsi nell'esperienza come un insieme pronto ad ascoltare e ad apprendere. Risolto il problema delle dinamiche si è giunti alla produzione dei quattro modelli in carta ed alla conclusione della prima fase del progetto in Uruguay.

Nella seconda parte si è passati al lavoro a distanza in Italia: i quattro modelli giunti alla Studio Candelori di Alba Adriatica sono stati prima rielaborati al computer con specifici programmi di elaborazione informatica (*software*) e poi trasformati in prototipi grazie ad un materiale sintetico che simula caratteristiche tecnico-strutturali della pelle. L'analisi e la discussione sulle modalità di trasformazione è stata oggetto di una serie di *videoskype* con i docenti/studenti progettisti.

Interessante dal punto di vista metodologico è osservare che si è instaurata una coinvolgente situazione di continuità tra le idee e le persone e che non si è per nulla indebolita l'intensità relazionale costruita nei momenti in presenza vissuti a Montevideo.

Terminata la seconda fase i modelli di borse in sintetico sono tornati in Uruguay, così i gruppi di lavoro hanno avuto modo di verificare gli effetti della progettazione sulla prototipazione ed iniziare un'altra serie di videoconferenze con l'Italia per esprimere sensazioni e riflessioni e discutere di altri aspetti come colorazione, modifiche, accessori.

Nel mese di marzo successivo, nella giornata di studi conclusiva presso l’Aula Magna dell’Università ORT a Montevideo, sono stati presentati i modelli cosiddetti “Numeri 0” cioè quelli pronti per la produzione.

Riflessioni conclusive

Come compendio di questa presentazione si possono ipotizzare alcuni punti di sintesi:

- Il tema della formazione a distanza per mezzo di videoconferenze ha dato risultati eccellenti.

- Utilizzando la lingua italiana si è sviluppato un progetto di realizzazione di un prodotto frutto della collaborazione interculturale fra realtà di due paesi.

- Si sono messe a confronto realtà come scuola (lato sensu) ed impresa che difficilmente riescono a dialogare.

- Gli studenti hanno imparato un mestiere? No, ma non era questo lo scopo. La cosa più importante che doveva arrivare ai gruppi era l’immersione in una realtà culturale che offre ogni volta un luogo di lavoro, soprattutto quando lo si frequenta nell’esercizio della sua quotidianità.

- Il rinnovato interesse a trattare tematiche scuola-lavoro anche in situazioni concrete, può aiutarci a superare l’idea confusa che studiare è una cosa e lavorare è un’altra.

- In questi momenti abbiamo bisogno di una testa ben fatta più che di buone mani per ripensare su basi completamente diverse il rapporto tra lavoro, società e cultura. Per questo più che alternare (vedi legge su “alternanza scuola-lavoro”)¹⁹⁸ dovremmo collegare.

E l’artigiano italiano cosa ha imparato? Che col suo lavoro diventa un soggetto sociale e come tale non può essere rinchiuso nella solitudine, anche prestigiosa, di uno studio di progettazione; il rapporto con la società ed in particolare le istituzioni

¹⁹⁸ Si tratta della **Legge 107/2015**, proposta come disegno di legge e supportata dai relativi decreti attuativi dal “governo Renzi”, con lo scopo di operare una riforma della scuola, focalizzandosi, nelle intenzioni dichiarate, in modo maggiore su studenti e docenti introducendo l’obbligo per gli alunni dell’ordine secondario di secondo grado di trascorrere un certo numero di ore per anno scolastico in aziende pubbliche o private. Questa apertura verso il mondo del lavoro viene appunto chiamata “alternanza scuola-lavoro”.

educative ridà energia e voglia di lavoro e di confronto che un certo meccanicismo postindustriale ha sradicato dall'orizzonte della vita delle persone.

Le ricadute positive di un progetto come quello attuato e qui proposto partono da un tema di diffusione di una lingua e della sua cultura, ma includono e riguardano anche tutti i fattori di cambiamento che stanno sconvolgendo il mondo del lavoro e propongono riflessioni su molte tematiche: i processi di internazionalizzazione e di interculturazione delle dinamiche economiche, ma anche di quelle relative all'educazione e all'istruzione, il consolidamento di una economia basata sulla conoscenza, i cambiamenti che intervengono nei paradigmi organizzativi e produttivi, le richieste di prodotti e servizi personalizzati e certificati sull'origine territoriale, il rapporto fra questo, l'istruzione, la formazione ed appunto il lavoro.

In questa prospettiva l'artigiano italiano è un portatore sano di una nuova modernità del lavoro, ma deve imparare a raccontarlo al mondo e così facendo può narrare anche il proprio Paese e la propria lingua, cardine di una identità culturale unica, una identità costituita da ciò che si produce, quegli "oggetti coi quali ci formiano e attraverso i quali si svolge la nostra stessa educazione ..., che plasmano la nostra cultura".

In questo discorso prendono forma e sostanza i temi proposti nel secondo capitolo di questa tesi, nell'insegnamento di Carlo Cattaneo, che con la riflessione sul *poliedro ideologico* ed il *pensiero che si materializza*, ci offre una prospettiva filosofica culturale innovativa in cui si percepisce tutto il valore storico e materiale delle *civiltà delle tecniche*.

Dovevamo occuparci solo di trasmissione delle abilità artigianali e per buona parte di questo contributo lo abbiamo fatto. Ci siamo soffermati sul nostro desiderio di cambiare, di creare attraverso la manipolazione dei materiali, perché in tutti noi esiste un pensiero artigiano che ci obbliga a progettare e realizzare, c'è un territorio cognitivo comune nel progettare il futuro prossimo dell'educazione, della formazione e del lavoro. Per questo lavoriamo. Vi è però la necessità di una visione d'insieme, inclusiva di tutte le risorse disponibili per superare quelle barriere concettuali che ormai da decenni impediscono alla politica come all'economia di mettere in campo proposte credibili per collegare strutturalmente la scuola, il mondo dell'educazione,

della cultura con quello del lavoro e giungere così finalmente a realizzare vere comunità educative capaci di creare e generare cultura.

Con le tre conferenze (una di presentazione, una di realizzazione dei prototipi in presenza e la terza finale di presentazione dei prodotti realizzati) e con i laboratori si è proposta una modalità di approccio alla lingua ed alla cultura italiana piuttosto originale: promuovere un percorso di costruzione e condivisione di conoscenze in grado di creare “luoghi di formazione” dove la progettazione formativa, la sperimentazione, la formazione professionale e la ricerca si confrontano in una rete internazionale ed interculturale.

Il lavoro italiano di eccellenza è appunto il potente soggetto trasformatore, perché non è solo protagonista di una produzione di qualità, ma è rappresentativo di secoli di storia e di straordinarie vicende culturali.

L’italianità del fare si propone come veicolo principale per rimettere in moto un reale interesse verso l’insegnamento e l’apprendimento della lingua italiana.

L’interesse delle università, delle accademie e delle persone che hanno preso parte al progetto dimostra che l’Italia è ancora oggi un irrinunciabile punto di partenza per chi aspiri a migliorarsi su temi come la competenza professionale, il gusto, la bellezza.

CAPITOLO X

Antonia Pozzi e Daria Menicanti poetesse milanesi: il recupero di una memoria come ponte fra due culture

Il progetto presentato in questo capitolo rilancia in una nuova orbita gli obiettivi, gli strumenti e le impostazioni via via scoperti ed approfonditi nel percorso di promozione e diffusione svolto all'estero che ho tracciato nelle parti precedenti.

Se il lavoro *Trinidad (Uruguay) chiama San Giorgio a Cremano, una sperimentazione di formazione-studio in un progetto di continuità verticale con nuovi materiali per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana* (cap. IX), ha rappresentato una delle più felici sintesi dell'applicazione di quella linea innovativa di diffusione della lingua e della cultura italiana nella scuola che ho proposto e perseguito nella mia permanenza all'estero, da dispositivo di lavoro realizzato è potuto nascere il progetto sul *recupero di una memoria come ponte fra due culture*, che delinea l'inizio di un nuovo percorso e che vede fra i suoi interlocutori i docenti e gli studenti delle università argentine.

In concreto, si è formato un gruppo di ricerca che sta lavorando attualmente presso la Università di Cordoba (Argentina), coordinato dalla professoressa Silvia Cattoni¹⁹⁹ con la quale si è concordato in una prima fase del progetto lo studio e la diffusione delle opere delle due poetesse: Antonia Pozzi e Daria Menicanti.

A questo lavoro si è affiancato, tramite un apposito protocollo di intesa, anche il gruppo di ricerca coordinato dal prof. Fabio Minazzi dell'Università dell'Insubria

¹⁹⁹ Silvia Cattoni: Profesora Ordinaria de la Cátedra de Literatuta Italiana de la Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

di Varese che possiede gli archivi ed i diritti di diffusione delle opere di entrambe le autrici.

10.1 Le ragioni di una scelta

Tornato in Italia nell'Istituto Scolastico a cui sono stato assegnato ho applicato quanto imparato all'estero proponendo l'idea di una scuola intesa come luogo di creazione di cultura. Per questo motivo ho favorito l'approvazione di una serie di progetti mirati ad aprire il nostro Istituto al territorio: incontri, concerti, dibattiti, pubblicazioni, insomma un luogo accogliente verso le istanze della città dove poter creare momenti di cultura vissuta.

Una delle prime realizzazioni è stata l'assegnazione di una sala di lettura multiuso alla biblioteca scolastica (di fatto ormai chiusa) che dal momento della inaugurazione è divenuta il fulcro, insieme all'aula magna, di una serie di attività culturali. Per il nome della sala si sono scelte due figure quasi inedite di poetesse milanesi appunto Antonia Pozzi e Daria Menicanti. Infatti avevo scoperto che entrambe hanno insegnato in quella scuola come risultava da vecchi registri reperiti in uno scantinato. Le poetesse erano paradossalmente sconosciute proprio a noi che lavoravamo in quei luoghi.

La ricostruzione delle loro storie perdute nell'oblio è stato il primo passo e successivamente si sono organizzate letture, messe in scena, dibattiti per recuperare la memoria perduta.

La diffusione dell'italiano e della cultura che rappresenta consiste anche nel recupero della nostra memoria storica, soprattutto attraverso i vissuti di chi i nostri luoghi li ha abitati prima di noi: la cultura diventa viva quando la si rimette in vita, attraverso il recupero della sua storia.

10.2 Progetti di traduzione letteraria a Córdoba

Col gruppo di lavoro dell'Università di Cordoba, coordinato dalla professoressa Silvia Cattoni, si è deciso di iniziare traducendo alcune poesie e di pubblicarle con la editrice *La Sofia Cartonera*, collezione *Traiciones cartoneras* (Tradimenti "cartoneros" o Infedeltá "cartoneras").

Traiciones cartoneras è la collezione di *La Sofia Cartonera* dedicata alla diffusione di opere della letteratura straniera contemporanea. Questa collezione nasce con l'obbiettivo di promuovere la traduzione letteraria a livello locale, che possa a sua volta promuovere attraverso un linguaggio di facile accesso la lettura di autori stranieri e consolidare il concetto di letteratura universale.

Richiamandosi all'aforisma *traduttore, traditore*, le opere letterarie offerte da questa collezione, concepiscono la traduzione come un processo artistico che permette di trovare nella lingua d'arrivo gli stessi effetti che si erano proposti nella lingua originale. Un lavoro di traslazione nel quale si vedano riflessi l'essenza delle opere e l'intenzione dell'autore.

La traduzione letteraria è un'arte ed il traduttore può, in una certa misura, concedersi il lusso di essere “infedele” al testo originale.

Infedele perché può permettersi una certa libertà sintattica, la scelta dei termini, la costruzione dei periodi. Non si tratta di costruire variazioni degli originali, bensì di conservare l'essenza dell'originale pur adattandola alla lingua di arrivo. Il lettore deve potersi godere il testo come se si trattasse dell'originale, senza sentirsi tradito.

Senza traduzione vivremmo nelle provincie confinanti col silenzio affermava George Staeiner, recentemente scomparso, in una intervista riportata il 6 marzo u.s. dal quotidiano *Il Piccolo*.

Essendo un viaggio ad un'altra lingua, la traduzione è una possibilità che ci invita a sconfiggere il silenzio impostoci da una lingua sconosciuta e ci apre innumerevoli possibilità di piacere estetico attraverso opere di tutti i tempi, classici greco-latini, letteratura spagnola, inglese e nordamericana, francese, italiana.

Questa collezione nasce in seno a *La Sofia Cartonera*, nome della casa editrice della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Córdoba, nata nel 2012 e che ha già pubblicato più di 15 titoli.

Il libro *cartonero* e la forma dell'edizione che implica, sorgono a partire dall'imprenditoria de *La Eloísa Cartonera*, la prima editrice *cartonera* nata nel 2003 a Buenos Aires, che significò non solamente un'alternativa economica in un contesto di crisi, ma anche una nuova forma di rapporto tra libri e cultura.

Dal 2013 ad oggi la proposte di questo tipo di editoria si sono diffuse a larga scala tra i paesi dell'America del Sud e in Europa.

In generale le *editrici cartonere* si presentano come cooperative che, come già abbiamo detto, hanno l'obiettivo di produrre libri confezionati a mano in forma artigianale dai suoi integranti, giovani appartenenti a diversi settori sociali che entrano nel mondo del lavoro.

In questo modo si generano spazi di lavoro per persone altrimenti escluse dal sistema lavorativo o senza esperienza.

L'origine di questa proposta è strettamente legata al momento sociopolitico ed economico che viveva l'Argentina nei primi anni di questo millennio, nel quale nacque il bisogno di creare nuovi modelli economici che mirassero ad un cambiamento sociale. In questo caso la cooperativa e l'autogestione furono una proposta di una nuova forma di lavoro e di generazione di posti di lavoro.

Durante un'intervista, Washington Cucurto, uno dei fondatori de *La Eloísa Cartonera* disse : *l'idea è che il lavoratore impari tutto nel suo posto di lavoro.*

Questo è un progetto universitario con una forte carica sociale che, mediante la diffusione della cultura, cerca di integrare differenti settori della comunità. Si tratta di un lavoro a basso costo e, proprio per questo, le traduzioni si possono solo tradurre e pubblicare come testi liberati dai diritti d'autore, per scelta dell'autore o perché sono già scaduti.

Questa editrice produce i propri libri con copertine di cartone comprato in strada, che viene poi dipinto a mano da un gruppo composto da docenti, alunni, laureati e membri di organizzazioni sociali.

Il libro *cartonero* implica un procedimento di desacralizzazione che configuri una nuova forma di appropriazione del materiale simbolico. In quanto manifattura artigianale, la elaborazione include un lavoro collettivo che rompe le gerarchie del sapere simbolico ed apre spazi di produzione e diffusione culturale che hanno come obiettivo consolidare il diritto alla cultura. La natura del *libro cartonero*, inoltre, rende possibile un lavoro di creazione collettiva e cooperativa, nel quale i soggetti possono intervenire nelle diverse fasi del processo, con interazione e condivisione, convertendolo in un prodotto unico ed irripetibile nel quale confluiscono aspetti sociali, ambientali, artistico-culturali.

La collezione *traiciones cartonera* si inserisce nell'ambito generale dell'editoria e promuove a sua volta uno spazio di traduzione collaborativa.

10.3 Traduzione di poesie

Nel capitolo quarto ho trattato delle difficoltà che si incontrano nella traduzione di opere in una lingua straniera e dei testi teatrali in particolare. In questo capitolo mi concentro sulla traduzione di opere poetiche e, rifacendomi ai concetti generali già espressi, mi limito a poche righe in cui cerco di chiarire l'idea complessiva che ho seguito.

La traduzione di poesia è contemporaneamente produzione e riproduzione, analisi critica e sintesi poetica, rivolta tanto verso il sistema linguistico straniero, quanto verso il proprio. La traduzione poetica, dunque, è concepita come risultato di una interazione con un modello straniero recepito criticamente e attivamente modificato.

Emilio Mattioli afferma che, nella traduzione, la lettura e l'analisi intertestuale tendono a cercare la dinamica del suo costruirsi dall'originale ed il suo conflitto con lo stesso²⁰⁰. La differenza temporale, spaziale, culturale, linguistica viene a delinearsi come distanza poetica che pone necessariamente in prospettiva ciò che è estraneo. Nella concezione intertestuale, il rapporto originale-copia implica una gerarchia di precedenza, la maggiore importanza va all'originale rispetto alla copia, ma acquista un'altra dimensione: diviene dialogico, non è più di rango, ma di tempo. Quindi la traduzione poetica viene a configurarsi come genere letterario a sé, dotato di una propria autonoma dignità. Come scrive A. Berman in *L'épreuve de l'étranger*, "la traduzione non è né una sotto-letteratura, né una sotto-critica, ma neppure linguistica applicata o poetica applicata: la traduzione è soggetto e oggetto di un sapere proprio ...".²⁰¹

²⁰⁰ Mattioli E. (1993), *Contributi alla teoria della traduzione letteraria*, Palermo, Aesthetica Preprint.

²⁰¹ Berman A. (1995), *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard.

10.4 Antonia Pozzi

Antonia Pozzi nasce a Milano nel 1912 e si lascia morire nel 1938 in un campo innevato di Chiaravalle, poco fuori città.

Il padre fu Roberto Pozzi, famoso avvocato di Milano attivista nel partito fascista, la madre Lina Cavagna Sangiuliani, discendente da una famiglia di antica nobiltà lombarda. Antonia Pozzi appartiene ad una fascia alta della borghesia milanese, compie studi classici, studia musica, pratica molti sport, fra i quali equitazione e alpinismo, ama la fotografia, fatto inedito per una donna della sua epoca, e vi si dedica con talento. Trascorre il suo tempo fra l'elegante quartiere intorno a corso Magenta a Milano e più tardi a Pasturo in Valsassina (Lecco) nella grande villa settecentesca acquistata dalla famiglia. Alla fine degli anni Venti si innamora di Antonio Maria Cervi, il suo professore di latino e greco al Liceo Ginnasio Manzoni: una relazione impossibile a cui il padre si oppone in maniera decisa e, di conseguenza, interrotta definitivamente e dolorosamente nel 1933, quando Cervi da tempo si era trasferito a Roma.

All'Università Statale di Milano incontra docenti illustri come Giuseppe A. Borgese, Emilio Morselli, Vincenzo Errante e soprattutto Antonio Banfi, docente di Storia della Filosofia e di Estetica, con cui si laurea nel 1935 discutendo una tesi su *La formazione letteraria di Gustave Flaubert*. Negli anni universitari entra a far parte di un gruppo di amici uniti dalla passione per gli insegnamenti di Banfi: Remo Cantoni, Enzo Paci, Maria Conti, Vittorio Sereni, Mario Monicelli, Alberto Mondadori, Daria Menicanti e più tardi Dino Formaggio. Fra questi in particolare Remo Cantoni rappresenta un punto di riferimento che le fa sperare nella nascita di un secondo amore al quale donarsi, ma non è ricambiata, almeno non nel tipo di sentimento da lei provato. Un altro amore fallito. Anche la relazione con Dino Formaggio si avvia presto alla fine o per lo meno non riesce a colmare la domanda assoluta di amore della giovane poetessa. Cerca riscatto nel lavoro: si impegna in traduzioni e tentativi di prosa, inizia il progetto di un romanzo che avrebbe dovuto avere al centro la nonna Maria Gramignola e, con lei, i suoi luoghi lombardi.

Antonia è una minuziosa e suggestiva scrittrice di luoghi, parte integrante perfino delle sue poesie, ama contemplare la natura: montagne, valli, prati, uomini al lavoro, un albero, il cielo, ... un fiume:

Ieri sull'argine del Ticino, dove il fiume fa un'enorme ansa e la corrente si attorce in gorghi azzurrissimi, e ha subbugli, scrosci, rigurgiti improvvisi e minacciosi, sono rimasta per un'ora sulla riva in faccia al sole che tramontava, a chiacchierare con un guardiacaccia che fu al servizio del mio nonno e si ricorda della mia mamma e delle mie zie bambine. Ebbene: era un senso strano pensare che tutta questa smisurata terra, i campi coltivati da Motta a Bereguardo, e i boschi della riva, dal lido di Motta fin giù al ponte di barche, con i diritti di pesca, di caccia, di cava d'oro persino, erano proprietà unica dei miei antenati.

Io non so che cosa pagherei per potermi costruire qui, in vista del Ticino, due stanze rustiche e venirci a stare; le mie radici aristocratiche non le sento molto, nemmeno qui, ma le mie radici terriere sì, in modo acuto e profondo, e gli uomini dietro l'aratro mi incantano. Non solo per un senso di armonia estetica.²⁰²

Le “due stanze rustiche”²⁰³ è il suo sogno di vita semplice accanto a Dino Formaggio, una vita di sposa e di madre; Dino prova un sincero affetto, ma non l'amore sognato da Antonia.

Nell'autunno del 1938, Antonia Pozzi attraversa una forte crisi emotiva, alla quale non è estranea la promulgazione delle leggi razziali che spinge alcuni dei suoi amici ad espatriare ed obbliga Antonia a prendere coscienza della vera natura del regime fascista descritto invece dal padre, podestà di Pasturo, con immagini paternalistiche e bonarie.

Nel frattempo ha preso servizio presso l'Istituto Schiaparelli di Milano, dove insegna materie letterarie. Sembra contenta di essersi emancipata economicamente

²⁰² Pozzi A., *Diari e altri scritti*, nuova edizione a cura di Onorina Dino, Milano, Vienneperie edizioni, 2008, p.51.

²⁰³ Pozzi A., (1938), « frammento di lettera priva di destinatario » in *Ti scrivo dal mio vecchio tavolo. Lettere 1919-1938*, Bernabò G., Dino O. (a cura di), (2014), Milano, Ancora, p.308.

dalla famiglia. Ma la crisi non l'abbandona e la mattina del 2 dicembre 1938 lascia la sua classe e va verso la sua ultima contemplazione nel prato di Chiaravalle. Chiude gli occhi e stavolta è per sempre.

Comprensione postuma

Antonia Pozzi non pubblicò nulla in vita. Il padre raccolse dai suoi diari alcune opere, apportò correzioni e tagli, che oggi reputiamo sciagurati, e finalmente decise di pubblicare. Lo stesso Antonio Banfi non seppe riconoscere negli scritti che lei gli sottopose il valore poetico e le insinuò il dubbio sulla sua vocazione, spingendola piuttosto verso l'insegnamento.

Oggi ci si può avvicinare alla sua poesia e conoscere la bruciante, ma breve storia attraverso edizioni curate in modo rigoroso; è attivo anche un sito internet www.antoniapozzi.it.

Presso l'Università dell'Insubria di Varese sono depositati gli archivi dei suoi scritti.

Si inizia a parlare della Pozzi sul finire degli anni ottanta ed il clamore della rivalutazione supera anche l'apprezzamento che Eugenio Montale aveva manifestato nel 1945 nella recensione all'edizione Mondadori della raccolta di poesie intitolata *Parole*.

Nelle nuove e più complete edizioni è possibile cogliere non solo i rapporti con la lirica italiana ed europea dei primi anni del novecento, ma soprattutto aspetti che nel panorama letterario italiano della sua epoca la fanno apparire come un'esperienza autonoma e forse unica. Il suo linguaggio raffinato, ma comunicativo e sensoriale, restituisce un immaginario femminile inedito nel quale non si avverte frattura tra concretezza e simbolo, corpo e spirito, storia personale e storia ufficiale.

Questi elementi, a differenza delle correnti dominanti in Italia negli anni trenta, oggi appaiono basi feconde e piene di fascino di una poesia capace di parlare alla nostra contemporaneità aperta, sul piano letterario, alla originalità della scrittura femminile.

Maria Corti, amica dai tempi dell'università racconta di lei:

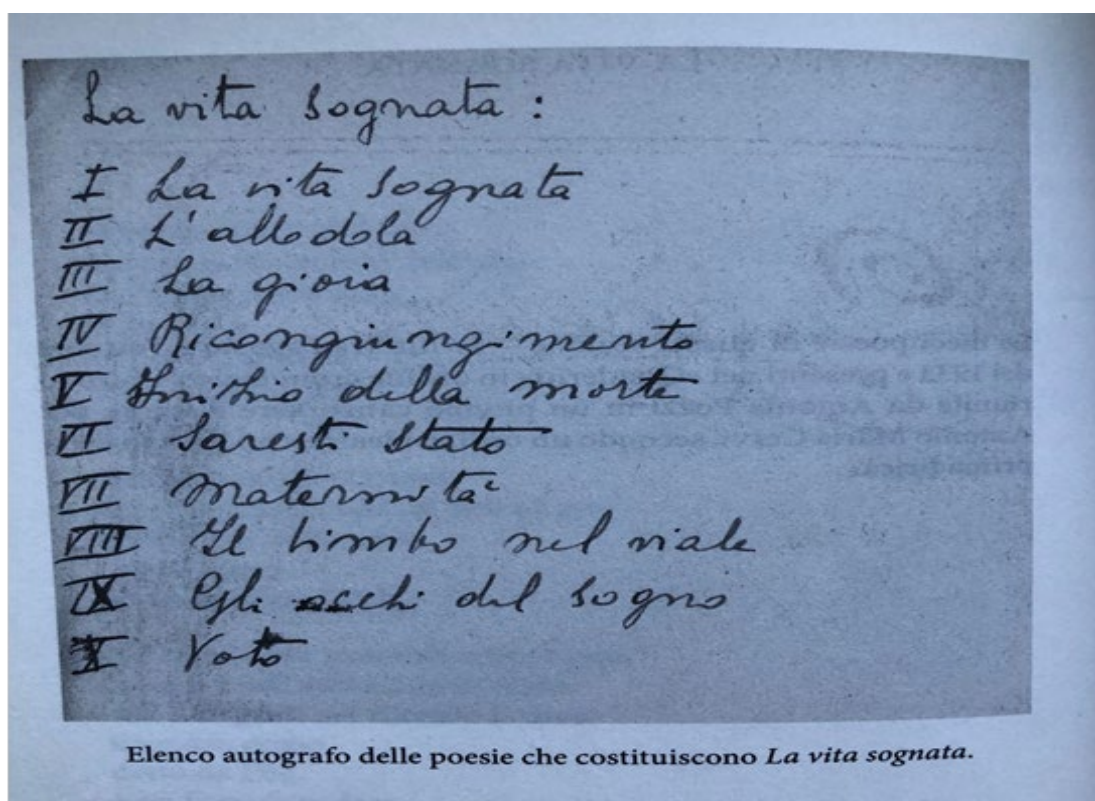
Il suo spirito faceva pensare a quelle piante di montagna che possono espandersi solo ai margini dei crepacci, sull'orlo degli abissi. Parlava e

scriveva spesso della morte con un prodigioso possesso lirico dell'idea, come a volte accade a Pavese. Era un'ipersensibile, dalla dolce angoscia creativa, ma insieme una donna dal carattere forte e con una bella intelligenza filosofica.²⁰⁴

La prima raccolta studiata, tradotta e pubblicata bilingue con la *Editorial La Sofia Cartonera* è costituita da *La vida soñada*: dieci poesie scritte fra agosto ed ottobre del 1933, elencate in ordine cronologico in dieci fogli scritti a mano e raccolti a formare un piccolo canzoniere d'amore dedicato da Antonia Pozzi ad Antonio Maria Cervi.

Il tono elegiaco di queste composizioni contiene delicate simbologie ed immagini di un eros negato dalle circostanze esterne.

A questa antologia si accompagnano alcune composizioni scritte fra il 1937 ed il 1938 che inquadrano poeticamente alcuni nitidi scenari della periferia di Milano come fabbriche, tracciati ferroviari, povere case, dando forma alle profonde contraddizioni della modernità in un'epoca di acuta crisi storica, morale e culturale.



²⁰⁴ Corti M., (1995), *Dialogo in pubblico*, intervista con Cristina Nesi, Milano, Rizzoli, pp. 26-28.

<p>IV. Ricongiungimento</p> <p>Se io capissi quell che vuole dire -non vederti più- credo che la mia vita qui-finirebbe.</p> <p>Ma per me la terra é soltanto la zolla che calpesto e l'altra che calpesti tu: il resto è aria in cui- zattere sciolte- navighiamo a incontrarci.</p> <p>Nel cielo límpido infatti sorgono a volte piccole nubi fili di lana o piume-distanti- e chi guarda di lì a pochi istanti vede una nuvola sola che si allontana.</p> <p>17 settembre 1933</p>	<p>IV. Reencuentro</p> <p>Si yo entendiera lo que significa -no verte más- creo que mi vida aquí- terminaría.</p> <p>Pero para mí la tierra es sólo la porción o parte que piso y la que pisan vos : el resto es aire en el cual -balsas a la deriva- navegamos para encontrarnos.</p> <p>En el cielo límpido aparecen a veces pequeñas nubes hilos de lana o plumas – distantes- y quien lo observa después de un breve momento ve una nube sola que se aleja.</p> <p>17 de setiembre de 1933.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>I. L'allodola</p>	<p><i>I. La alondra</i></p>
<p>Dopo il bacio – dall'ombra degli olmi sulla strada uscivamo per ritornare: sorridevamo al domani come bimbi tranquilli. le nostre mani congiunte componevano una tenace conchiglia che custodiava la pace. E io ero piana quasi tu fossi un santo che placa la vana tempesta e cammina sul lago. Io ero un immenso cielo d'estate all'alba su sconfinite distese di grano. Ed il mio cuore una trillante allodola che misurava la serenità.</p> <p>25 agosto 1933</p>	<p>Después del beso- dejábamos la sombra de los olmos para regresar al camino: sonreíamos al mañana como niños mansos. nuestras manos entrelazadas formaban una resistente almeja que custodiaba la paz. Y yo estaba calma como si fueras un santo que aquieta la vana tormenta y camina sobre el lago. Yo era un inmenso cielo de verano al amanecer sobre infinitas extensiones de grano. Y mi corazón una trinante alondra que medía (daba la medida) la serenidad</p>

10.5 Daria Menicanti

Daria Menicanti nasce il 6 aprile 1914 a Piacenza da Gastone Menicanti, anarchico, antifascista e massone, grande uomo di cultura, appassionato grecista, alunno di Giovanni Pascoli. La madre Lucia Comar fiumana di ascendenze scandinave era maestra, ma per aiutare la famiglia lavorò in vari istituti bancari che cambiava spesso al seguito del marito.

Daria, la minore di cinque figli, trascorre l'infanzia piuttosto cagionevole di salute, chiusa, timidissima, poco portata alle relazioni col prossimo, non frequenta le scuole elementari né le medie, si presenta sempre agli esami da privatista preparata dalla madre e dalla sorella Lidia che adora. A Milano frequenta il prestigioso Liceo Berchet con grande entusiasmo ed ottimi risultati soprattutto negli studi classici negli stessi anni in cui Antonia Pozzi frequenta il Liceo Manzoni.

All'Università Statale si iscrive alla facoltà di Lettere, il suo carattere diventa più socievole e nella cerchia di Antonio Banfi fioriscono anche per Daria, come per Antonia Pozzi, le più intense amicizie con Remo Cantoni, Luciano Anceschi, Giulio Preti ed in particolare con Vittorio Sereni che durerà per tutta la vita. Si laurea nel 1937 in Estetica con una tesi su John Keats, *La poesia e la poetica*. Si sposa nello stesso anno in municipio a Milano con Giulio Preti, brillante e creativo studioso di epistemologia originario di Pavia dove Daria avrà il suo primo incarico di insegnamento e dove vivrà per alcuni anni tempestosi, con forti contrasti e baruffe, sempre minacciandosi di separarsi come effettivamente avverrà nel 1954.

Fino alla fine degli anni cinquanta la giovane sposa del famoso filosofo si dedica instancabilmente alla lettura soprattutto di scrittori francesi ed inglesi. Solo dopo la rottura con Preti, trasferitasi a Milano, inizia a scrivere ed anzi riconosce la scrittura come unica forma d'identità possibile. Fra il 1960 ed il 1963 Vittorio Sereni, allora direttore letterario alla Mondadori, la fa esordire in una raffinata collana di poesie, "Il Tornasole". Daria Menicanti ha scritto poesie e racconti fin da bambina, ma il suo primo libro pubblicato, *Città come* (premio Carducci), uscì soltanto nel 1964 presso la casa editrice Mondadori, così come gli altri due volumi *Un nero d'ombra* (1969) e *Poesie per un passante* (1978), (premio Napoli). Il suo libro

migliore (a detta della stessa poetessa) *Ferragosto* (LunarioNuovo, 1986) fu respinto dalla stessa casa editrice.

Prosegue l'insegnamento sempre alla scuola media ed alla scuola Arconati conosce la collega Lalla Romano, che diventerà la sua migliore amica. Negli ultimi anni di carriera scolastica diventerà preside.

La carriera di poeta non sarà fulminante come le premesse facevano pensare ed anzi dopo la morte di Sereni non troverà più spazio nelle edizioni mondadoriane, per cui dovrà ripiegare su piccole case editrici come Forum Quinta Generazione, LunarioNuovo, Scheiwiller.

Gli ultimi anni sono rattristati dalla perdita dei più cari parenti e di Giulio Preti col quale avevano mantenuto una profonda amicizia.

Si spegne nel 1993.

Produzione letteraria

La produzione letteraria di Daria Menicanti è vastissima: raccolte poetiche, testi in prosa, traduzioni di poesie, traduzioni in prosa.

I temi esplorati sono: gli amori, e gli amici, le piante e gli animali, il mito, il surreale, l'ironia e la satira. I primi tre libri (*Città come*, *Un nero d'ombra*, *Poesie per un passante*) contengono poesie di sentimento vivo, di scherzo, di sorriso, di umorismo, scritte all'insegna appunto dell'umorismo e della ironia. Nei due che seguono (*Ferragosto* e *Ultimo quarto*) emerge un senso meditativo e l'ironia non c'è più. Dalla concretezza esistenziale si è progressivamente avvicinata ai temi più astratti della meditazione, ma con immagini sempre afferrate dalla realtà. Tralasciati gli amati scherzi e gli epigrammi iniziali ha sempre più cercato la ricchezza che offrono la riflessione e la pulita lontananza dalla vita sanguigna e quotidiana. Nell'ultima fase delle sue poesie è apparsa una forma narrativa legata al mondo di uno o più personaggi. Gli impulsi che hanno accompagnato l'ultima evoluzione della sua poesia sono stati l'amore per gli argomenti astratti o meditativi, filosofici, forse "sapienziali" e l'aspirazione ad una certa forma di racconto realistico e concreto.

Secondo Vittorio Sereni la poesia della Menicanti era legata ad un ambiente, ed in effetti lei era convinta che non avrebbe potuto scrivere niente se non a Milano nella sua casa.

Canzoniere per Giulio

Questa è la raccolta scelta come secondo autore (dopo Antonia Pozzi) su cui lavorare, tradurre e pubblicare per diffonderne la conoscenza.

Giulio è il marito, il filosofo Giulio Preti a cui fu legata da un amore intensissimo che si è prolungato in un dialogare che è andato al di là della sua scomparsa (*Lettera in bottiglia per Giulio*).

Sono trenta poesie che hanno rappresentato un sfida linguistica piuttosto complessa perché la scrittura di Daria Menicanti non è per nulla immediata, ma ricca di rimandi classici, riflessioni legate al suo mondo filosofico in cui entrano le elaborazioni frutto dell'apprendimento ricevuto dai suoi maestri legati alla "scuola di Milano", entro la quale la poetessa si è formata ed ha tratto nutrimento per la sua stessa riflessione creativa a cui lei stessa fa risalire l'equilibrio e l'onestà dell'espressione.

Questa antologia è terminata ed uscirà nei primi mesi del 2021 sempre per l'editore *La Sofia Cartonera*.

<p><i>Sogno</i></p> <p>Dal porto grigio e tenero di nebbia con soavi lentezze bastimenti uscivano infiniti – e su una tolda qualcuno mi garriva salutando pur me pur me coi cenni, con la mano. L'angoscia di quel vivo fazzoletto nella sua chiusa palma! Fitto mi stette subito il coltello dell'abbandono: ero dunque la terra da cui si strappa l'albero infelice. Ero colei che infine si deserta dopo infinita guerra. E doleva di lui selvaggiamente per ogni sua radice.</p> <p><i>febbraio-marzo 1963</i></p>	<p><i>Sueño</i></p> <p>Del puerto gris y leve por la niebla con suaves demoras navíos se iban infinitos – y desde la cubierta alguien me saludaba gritandome a mí con los gestos de la mano. La angustia de ese vivo pañuelo en su cerrada palma! Hondo me traspasó al instante el puñal del abandono: yo era la tierra entonces de donde se arranca el árbol infeliz. Era la que al final se abandona después de infinita guerra. Y él me dolía salvajemente en toda su raíz.</p> <p><i>febrero-marzo 1963</i></p>
<p><i>Lettera</i></p> <p>Ancora scrivi, ancora chiedi cosa n'è della Daria, se la casa è quella di sempre, luce e umori; se il filodendro sale a stelle, a cuori per l'estrema parete fra i quadri; se il piccolo juke-box manda ogni sera Mozart, Vivaldi e un poco Il Dixieland, Louis Armstrong... Se ancora lei, la Daria, si ricorda.</p> <p><i>giugno 1963</i></p>	<p><i>Carta</i></p> <p>Aún escribes, aún quieres saber qué es de la Daria, si la casa es la de siempre, luces y humores; si el filodendro con estrellas y corazones trepa por la última pared entre los cuadros; si el pequeño juke- box suena cada noche Mozart, Vivaldi y un poco El Dixieland, Louis Armstrong... Si aún ella, la Daria, se acuerda.</p> <p><i>junio 1963</i></p>

Solo questo

I sentieri, le piccole rampe
avvinghiate con tenera furia
alla montagna o strette ai grattacieli
verdi e rosa, colore dei sogni
sotto i freschi bucati correnti
faccia a faccia a doppiare le case
magicamente lungo esili ponti
di filo, ringhianti
carrucole
(felice – dunque fu in un' altra vita –
ne udivo sulle prime ore passare
lo stridio marinaro, lo schiocco
del lino umido come
di rande in partenza, di fiocchi,
di sartie ben tese);
le tue care stradine, merci e amori
all'aperto,
con cielo così in alto
che il vento ci gira, ci canta –
solamente così per questi pochi
versi le rivedremo io e tu,
per le mie vane voci
ci passeremo ancora, noi, lontani
da esse da noi stessi
come luna da un'altra luna. Solo
questo: di cose perdute
un'ombra posso darti oggi – e pregare,
come sogliono gli atei pregare,
per te, per la tua vita divenuta
un remoto sussurro,
il dio aggredendo con un patteggiare
furioso, un promettere cieco,
e, in cambio,
la disperata esigenza.

luglio 1963

Solo esto

Los senderos, las angostas pendientes
entrelazadas con tierna furia
a la montaña o abrazadas a los rascacielos
verdes y rosados, color de los sueños
bajo la frescura de la ropa tendida
cara a cara para copiar las casas
mágicamente a lo largo de delgados puentes
de alambre, estridentes
poleas
(feliz – entonces fue en otra vida –
escuchaba temprano pasar
el bullicio mariner, el chasquido
del lino húmedo como
de las velas que parten, de foques
de escotas muy tensas);
tus preciadas callecitas, bienes y amores
al aire libre,
con el cielo en lo alto
que el viento nos rodea, nos canta –
solo así en estos pocos
versos lo volveremos a ver yo y vos,
por mis vanas voces
aún transitaremos nosotros, lejos
de ellas y de nosotros
como una luna de otra luna. Solo
esto: de cosas perdidas
una sombra puedo darte hoy – y rezar,
como suelen los ateos rezar,
por vos, por tu vida que se ha vuelto
un lejano susurro,
el dios agrediendo con un pacto
furioso, una promesa ciega,
y, a cambio,
la desesperada exigencia.

julio 1963

Conclusioni

In sintesi nel progetto si trovano due elementi di novità:

- la richiesta dall'estero ed in particolare dall'Università di Cordoba di aprire un lavoro di ricerca sulla situazione letteraria italiana, su nuovi autori ancora sconosciuti in Argentina;
- la proposta proviene da un ambito, l'università, col quale non mi ero ancora adeguatamente confrontato sul piano della creazione di nuove proposte di contenuto storico-linguistico-letterario.

In questo caso la diffusione dell'italiano e della cultura che rappresenta consiste anche nel recupero della sua memoria storica, soprattutto, come in questo caso, attraverso i vissuti di quei luoghi di chi li ha abitati prima di noi: una cultura che diventa viva quando la si rimette in vita, attraverso il recupero della sue molteplici dimensioni storiche, sociali, ma anche personali ed affettive.

Con un po' di retorica posso dire che ciò che è stato seminato germoglia con un nuovo progetto ... ancora!

CONCLUSIONI

È possibile tracciare una nuova proposta di promozione culturale alternativa a quella che ha praticato finora l'Italia nei paesi ispanofoni?

Questa è stata la sfida che ho affrontato nel mio lavoro svolto per conto del Ministero Affari Esteri negli anni trascorsi in Sudamerica e successivamente anche in Italia.

La presente ricerca ne propone le tracce ed i percorsi delineati per comprendere se è possibile rispondere affermativamente in termini di innovazione e qualità delle iniziative.

Rileggere i progetti che ho intrapreso, alla luce anche di quelli attualmente in via di realizzazione, riflettere sulle linee guida e sui punti di riferimento teorici, mi ha permesso di tracciare quelle che ho definito *le trame di un percorso per la promozione e la diffusione della lingua e della cultura italiana*.

Trame, sottolineo e non prodotto finito di una strada tracciata e conclusa, ma trame che lasciano spazio all'imprevisto dell'incontro che ogni progetto può e deve essere capace di creare, trame che aprono nuovi percorsi da realizzare, vero obiettivo che nella mia ricerca ho cercato di evidenziare.

L'inquadramento pedagogico del filosofo dell'educazione Riccardo Massa ha rappresentato un riferimento costante per la mia riflessione e per la mia azione. Ne ho applicato i principi ogni qualvolta ho intrapreso un progetto, muovendomi nel tentativo di realizzare quella che il filosofo definisce la *comunità educante*, concetto che rimanda ad una dimensione valoriale fondata sul dialogo attivo fra tutte le sue componenti. In questa direzione mi sono mosso quando ho deciso di introdurre nel mio lavoro il concetto di *creatività pedagogica*, capace di produrre non solo forme di esperienza, ma anche nuove modalità di relazione.

Procedendo lungo tale cammino, mi sono trovato a confermare alcuni nodi concettuali che mi avevano ispirato, nati da riflessioni tratte dal pensiero di Carlo Cattaneo: la lingua è un elemento vivo, intessuto di continue e molteplici contaminazioni, quindi il pensiero che sottende questo processo è frutto di menti associate in un determinato contesto storico e sociale; l'istruzione e l'apprendimento consentono la comunicazione fra ambienti culturali differenti e sono alla base della germinazione di idee nuove.

In questo modo di procedere, l'applicazione del principio di *generatività* mi ha aiutato a dare unitarietà non solo di intenti, ma anche di tematiche trattate, curandone i possibili legami e sviluppi. Ogni volta ad una esperienza realizzata ne ho fatta seguire una nuova che avesse in comune con la precedente una continuità di temi, obiettivi, forme capaci continuamente di alimentarsi e crescere coinvolgendo con coerenza di intenti più attori possibili di un contesto determinato.

Credo che questa scelta sia già di per sé una novità sul piano culturale, ma anche organizzativo e di dinamica del lavoro, rispetto alle iniziative tradizionali attuate dalle istituzioni italiane afferenti al Ministero degli Esteri. Tali interventi, anche quando hanno una riconosciuta qualità, tendono a presentare, sul piano della promozione culturale, quadri fissi di vita italiana, frammentari *tableau vivant* che non giungono ad animare nessun percorso nel tempo, né riescono ad entrare e soprattutto appartenere alla realtà che li ospitano e con essa convivere ed evolvere, a loro volta, frutto di contaminazioni.

Questa considerazione rimanda alla necessità di una attenzione particolare al contesto geopolitico. Nelle mie riflessioni emerge sovente la necessità di riformare la rete istituzionale italiana proprio dal punto di vista della prospettiva geoculturale. Ragionare geoculturalmente in un programma internazionale di promozione linguistica e culturale vuol dire avere ben chiara la complessità di una missione che deve tenere insieme, a partire dalla conoscenza pratica di una lingua, tutti gli aspetti strutturali e funzionali delle culture e delle economie dei paesi coinvolti.

Unendo i due concetti di generatività e geoculturalità, si tratta di costruire modelli dinamici di promozione culturale, contestualizzando le diverse azioni di intervento.

Con questo impianto concettuale si può capire come le rappresentazioni culturali, realizzate nel corso della mia esperienza, si siano rivelate determinanti in campo scolastico e formativo. Le ricadute positive hanno favorito lo sviluppo di iniziative anche nel settore economico e commerciale, generando un dialogo pluridisciplinare, che radica il fenomeno linguistico nel rapporto fra il mondo del lavoro e la civiltà che costruisce, come analizzato nel secondo capitolo con Carlo Cattaneo.

L'esito favorevole delle attività descritte ha dimostrato che quando esistono progetti di lavoro basati su una programmazione chiara e realistica, inseriti in una visione del contesto e dell'incontro all'interno di relazioni significative, l'unico impedimento possibile consiste in un'errata valutazione strategica di tipo istituzionale, laddove questa valutazione risulti priva di una corretta analisi di tipo geoculturale.

Nello sviluppo dei capitoli di questo lavoro ho cercato di dimostrare, attraverso i progetti descritti, che nell'esperienza di diffusione della lingua i concetti espressi vengono ad intrecciarsi in una pratica di promozione attiva della cultura italiana all'estero e della cultura in una visione più generale.

Da quanto esposto credo sia chiaro che discutere sullo stato della lingua italiana e della sua diffusione e promozione, non ha significato in alcun modo inseguire una ostinata difesa puristica o un arroccamento identitario. Ho tentato di proporre al contrario una riflessione il più possibile ricca ed articolata sulle caratteristiche, i limiti e le conseguenze di scelte non più funzionali, che hanno mostrato difetti e risultati effimeri o addirittura inefficaci.

La diffusione dell'italiano nelle Americhe era, in un non lontano passato, legato alla presenza degli emigranti italiani e successivamente a quella dei diretti discendenti. Attualmente la storica motivazione del *riavvicinamento alle radici storiche della famiglia e alla lingua dei nonni* si è molto affievolita in buona parte del Sudamerica, soprattutto là dove era molto diffusa, cioè in Argentina, Brasile, Cile ed Uruguay, ma può essere nuovamente valorizzata con altri strumenti come ho cercato di mostrare in questo lavoro.

In sintesi, secondo i dati del Ministero degli Esteri, lo studio della lingua italiana è in continua crescita in molti scenari del mondo; il Sudamerica invece, e specificamente il *Cono Sur*, pur essendo stato in passato un bacino prolifico, negli ultimi anni ha registrato una flessione abbastanza diffusa, mentre è aumentato il flusso di immigrati in Italia provenienti da quel continente.

In questa situazione risulta importante trovare innovative strategie di diffusione dell'italiano all'estero, ed è tempo di iniziare a ripensare politiche più adatte a contesti mutati negli anni, delineando possibili scenari alternativi, supportati da tradizioni filosofiche, linguistiche e culturali, che l'Italia ancora possiede (Cattaneo, 2001).

Stabiliti alcuni riferimenti concettuali e metodologici, nella seconda parte di questo lavoro ho presentato e analizzato i progetti e le attività svolte a partire dalle esperienze di traduzione e messa in scena di un vero e proprio progetto teatrale realizzato *in situ* e quindi non importato dall'Italia. L'obiettivo del lavoro non era solo diffondere del materiale di studio, ma quello di creare condizioni di conoscenza e di presenza di *italianità* nel dibattito culturale dei due Paesi presi in esame.

Ritengo che la realizzazione contestualizzata sia stata un punto fondamentale e fondante e non una semplice buona pratica, ed è proprio questo che definisce e caratterizza la novità della proposta rispetto alle azioni consuete attivate dalle istituzioni italiane in relazione alla tematica studiata. Questo significa scegliere un tema e costruire il progetto nello stesso paese insieme con le persone a cui è destinato, impegnate nell'ambito proposto, sia esso il teatro, la creazione di nuovi strumenti cartacei e/o informatici, innovazioni di pratiche didattiche, studio e realizzazione di *curricula* scolastici, processi di realizzazione di progetti scuola-lavoro o la traduzione di opere di autori non conosciuti come realizzato in questa ricerca.

Una volta definito e sperimentato, questo dispositivo è applicabile infatti a vari settori della cultura, non solo quindi alla letteratura drammaturgica, ma anche alla poesia, alla musica, alle arti plastiche ed alle pratiche di formazione che da questa impostazione si possono programmare ed attivare.

Definiti questi principi di lavoro, vorrei riprendere alcuni punti fermi della esperienza realizzata.

Un primo elemento a mio avviso rimarchevole è che nella mia attività ho proceduto ideando e realizzando progetti che sono l'oggetto della mia ricerca realizzata sul campo, mi sono quindi attenuto ad un principio di realtà sperimentale e non semplicemente ad una azione compilativa.

Nelle iniziative drammaturgiche letterarie ho proposto testi italiani scelti fra autori non noti che hanno costituito una novità non solo per l'Argentina, ma per tutto il Sudamerica. Su questo punto sorge una prima domanda che sembra nascere da un paradosso: se devo diffondere l'italiano perché traduco in spagnolo?

Proprio per motivi di promozione culturale. Mi spiego: ho scelto di diffondere dibattiti culturali in atto in Italia per presentare aspetti inediti e per accendere un interesse sull'Italia contemporanea, lontana dall'immagine stereotipata, a mio avviso desueta, per giungere ad offrire nuove motivazioni allo studio dell'italiano.

Il punto non è necessariamente accedere direttamente al testo in italiano, ma cogliere gli aspetti di interesse come possono essere le radici comuni, gli echi culturali, anche linguistici, le problematiche generazionali, le aspirazioni che possono avvicinare o, meglio, fare sorgere il desiderio di avvicinarsi ad una lingua straniera.

L'altra domanda: perché il teatro?

In parte la risposta sta nella constatazione dell'importanza che il teatro assume nella vita argentina, ma non solo. L'altra parte della risposta è che considero il teatro come un medium culturale appartenente alla mia storia personale e come uno dei riferimenti che sento più vicini al mio modo di esprimermi e di leggere le relazioni con gli altri, con l'altro. È lo spazio astratto e fisico dove le identità si possono riconoscere e rapportarsi in una relazione che, attraverso la finzione, può permettersi il lusso di essere sincera. E da questa considerazione nasce la risposta che sento più vicina: *l'ho scelto*.

Quando parlo della diffusione di una cultura intendo uno spazio ed un tempo potenziale di incontro che crea un campo di esperienza e di apprendimento significativo, capace di veicolare apprendimenti attraverso le relazioni. Mettere in atto azioni comunicative, in questo caso per il tramite del teatro, significa creare

condizioni potenziali per lo sviluppo di momenti di relazione attraverso una reciprocità dinamica ed una sintonizzazione intenzionale che cerchiamo nelle arti, o meglio nella ricerca di una storia comune attraverso l'arte (Danzi, 2017).

Quindi in questo lavoro più che definire una identità culturale, mi riferisco alla possibilità di accendere un percorso di dialogo fra analogie culturali.

Riunendo insieme persone e privilegiando un punto di vista che parte dalla drammaturgia, ho promosso e realizzato la pubblicazione di testi teatrali che a loro volta si sono sviluppati in letture sceniche, spettacoli ed occasioni didattiche: una dinamica contestualizzata che è cresciuta generativamente.

Io credo che lo studio dell'italiano si possa affrontare ed approfondire attraverso le sollecitazioni che la nostra cultura contemporanea propone come ricerca e sperimentazione, proprio partendo dall'arte intesa come possibilità di incontro.

Per quanto mi riguarda, sia nel ruolo di insegnante che in quello successivo di dirigente scolastico, ho interpretato l'incarico assegnatomi in maniera "estesa", pensando che l'impegno didattico e quello dirigenziale dovessero trovare ispirazione ed anzi trovassero compimento nelle attività culturali. Incorporando i codici espressivi insiti nelle arti, e nella drammaturgia in particolare, mi sono sforzato di creare una struttura ed una dinamica di lavoro differenti nel campo dello studio e della riflessione sulla diffusione e promozione culturale.

Da questa impostazione sono nate molte esperienze educative e didattiche in grado di attivare riflessioni sulla comunicazione e lo scambio fra le diverse culture, per trovare punti di incontro ed innescare contaminazioni e possibilità di crescita reciproca in una dinamica che supera la formula di promozione della cultura italiana, ma realizza un modello di *costruzione generativa di cultura*.

In conclusione, quando ho costruito e realizzato un progetto teatrale in un determinato ambiente (es. Buenos Aires) capace di accoglierlo perché insito nella sua cultura, quando ho creato la rete di classi di alunni che si parlano da lontano (addirittura con un Oceano "nel mezzo"), quando ho cercato di costruire una comunità educante, penso di aver attivato un processo generativo di cultura.

Anche quando, insieme con gli insegnanti uruguaiani e italiani, abbiamo creato un *curriculum studiorum* integrato ed i testi multimediali per l'apprendimento della

lingua col progetto Scubimondo, siamo ancora una volta riusciti a proporre una cultura nuova di costruzione ed utilizzo di materiale didattico studiato per quel determinato contesto, promuovendo e generando un ruolo attivo e creativo che ha prodotto innovazione e partecipazione fra gli attori, proiettata nel tempo come comunità educante.

Riecheggiano in queste pratiche le affermazioni della psicologa dell'educazione Clotilde Pontecorvo (1995):

... si apprende quando si produce qualcosa di nuovo, che induce cambiamento anche negli altri partecipanti: questo può anche essere considerata come una misura interna delle produttività di un contesto socioculturale.

Riferendomi ancora alle teorie dell'apprendimento e parafrasando Vygotskij (Liverta Sempio, 1998), credo che dalla mia ricerca emerga che l'apprendimento non è un semplice passaggio di informazioni o nozioni, ma piuttosto una costruzione collegiale che si produce in contesti specifici, attraverso sistemi di segni e simboli culturali diversi.

Quindi, sia nei progetti teatrali in Argentina sia in quelli *didattico-affettivi* di Trinidad o anche in quelli che hanno generato l'incontro fra i mondi scolastici, accademici e del lavoro artigianale italiano, la mia attività ha teso costantemente non a rappresentare o importare cultura, ma a generarla, promuovendo incontri tra persone delle più diverse provenienze linguistiche, culturali, formative e professionali.

Riprendendo anche il concetto di generatività, che tanto rilievo ha avuto nelle mie progettazioni, posso dire di averla reinterpretata nella chiave della continuità, certo, ma di una continuità generante, cioè in grado di generare cultura.

A conclusione di questo lavoro posso affermare che per promuovere una lingua non basta la rappresentazione, bisogna produrla, cioè attivare processi di costruzione di cultura a livello di comunità.

Quindi, tornando alla prima domanda definita dall'obiettivo principale della mia ricerca, la risposta è: sì, si può promuovere la lingua e la cultura italiana nei paesi del *Cono Sur* del Sudamerica in modo innovativo, al passo con i cambiamenti

degli ultimi decenni nel campo dei valori, delle necessità, dei mezzi di comunicazione e la promozione avrà successo ed entrerà nel tessuto sociale e negli interessi, laddove saremo in grado di attivare un processo di costruzione di cultura.

Per questo motivo ed a queste condizioni, ritengo che la diffusione della lingua e della cultura italiana vada ripensata nelle sue modalità strategiche, facendo leva su un sentimento di memoria affettiva che in alcuni paesi sudamericani ancora persiste e su una presenza italiana legata al lavoro e all'arte come caratteristiche distintive.

Se partiamo da questi elementi e lavoriamo alla costruzione di relazioni significative, attraverso il riconoscimento reciproco di appartenenza ad una cultura comune costruita all'interno di un percorso condiviso e generativo, credo che la lingua e la cultura italiana possano tornare ad essere una presenza significativa in quel continente.

Concludendo, è mia intenzione proseguire il lavoro svolto nella presente tesi nella direzione di una ricerca volta a elaborare e consolidare la costruzione teorica di un dispositivo concettuale innovativo di promozione culturale applicabile non solo all'italiano, ma a qualunque lingua.

BIBLIOGRAFIA

Academia Argentina De Letras (2008), *Diccionario del habla de los argentinos*, segunda edición corregida y aumentada, Buenos Aires, Emecé Editores/Academia Argentina De Letras.

Agamben G. (2014), *Il fuoco e il racconto*, Roma, Nottetempo.

Antonacci F., Guerra M., Mancino E. (a cura di) (2015), *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*, Milano, Franco Angeli.

Argenton A. et **Messina L.** (2000), *L'enigma del mondo poetico*, Torino, Bollati Boringhieri.

Artioli U. (2004), *Il teatro di regia*, Roma, Carrocci.

Attisani A. (2013), Attori del divenire. Aristotele e i nuovi profili della mimesi, *Noema*, 4-2, Ricerche, <http://riviste.unimi.it/index.php/noema>, pp. 1-25.

Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

Balboni P. E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.

Baldacci M. (2004), "Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane", in Filograsso N., Travaglini R. (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, Milano, Franco Angeli, p.11.

Balthasar H.U. (1973), *TeoDrammatica*, Milano, Jaca Book, 1980.

Barba E., (1987), *Más allá de las islas flotantes*, Buenos Aires, Firpo & Dobal editors.

Barba E., Savarese N. (a cura di) (1996), *L'arte segreta dell'attore*, Lecce, Argo.

Baricco A. (2014), *Omero. Iliade*. Milano, Feltrinelli.

Bassnett-McGuire S. (1985), "Ways through the Labyrinth. Strategies and Methods for Translating Theatre Texts", in *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*, T. Hermans (a cura di), London - Sydney.

Bartolomeo A. (2004), *Le relazioni genitori-insegnanti*, Brescia, Edizioni la Scuola.

Bartolomeo A. (2006), "Tutorship e funzioni relazionali", in *Tutorship nel nuovo sistema formativo*, Cerioli L. (a cura di), Milano, Franco Angeli editore.

Bartolomeo A., Colella S. (2007), "Lavorare e ricercare con la scuola. Analisi di un'esperienza triennale di un servizio di psicologia scolastica nella provincia di Milano", in *Scuola e psicologia in dialogo. La figura dello psicologo scolastico*, Confalonieri E., Tomisich M. (a cura di) (2007), Milano, Edizioni Unicopli, p.195-214.

Battaglini R. (1995), *Conversazioni per passare la notte*, Milano, Ricordi.

Bellavita A. (2005), *Schermi perturbanti*, Milano, Vita e Pensiero, 2005

Benveniste E. (1966), *Problemi di linguistica generale*, Milano, Il Saggiatore, 1971.

Benjamin W. (1982), "Il compito del traduttore", in *Angelus novus. Saggi e frammenti*, trad. it. di R. Solmi, Torino, Einaudi.

- Berman A.** (1995), *L'Épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard.
- Bertolino A.** (1956), *Scritti economici*, Felice Le Monnier, Firenze.
- Bertonelli E., Rodano G.** (2000), “Autonomia, competenza e curricoli”, in *Annali della pubblica istruzione*, Firenze, Le Monnier.
- Bertozi R.** (1999), *Equivalenza e sapere traduttivo*, Milano, LED.
- Biondelli B.** (1841), *Atlante linguistico d'Europa*, Milano, Pirola.
- Bobbio N.** (1971), *Una filosofia militante. Studi su Carlo Cattaneo*, Torino, Einaudi.
- Bonomi F.**, *Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana*, <http://www.etimo.it>.
- Borges J. L.** (1944), “Pierre Menard, autore del Don Chisciotte”, in *Finzioni, Tutte le Opere*, Vol. 1, Milano, Arnoldo Mondadori, 2011.
- Borges J. L.** (1938), “Una versione inglese dei canti più antichi del mondo”, in *Testi prigionieri*, Milano, Adelphi editore., 2017.
- Borghi L.** (2013), *Cappelli in viaggio tra Uruguay e Italia*, Roma, Valore Italiano.
- Bosisio P.** (1995), *Teatro dell'Occidente*, Milano, Edizioni. LED.
- Bottega Mortet Roma** (2011), *SBALZO e CESELLO. Introduzione a materiali, strumenti e processi di lavorazione*, Roma, Edizioni Infantiae.Org/Valore Italiano.
- Bracone I., Pinto M.A.** (2014), *Bilingue e biculturale? Uno studio sulla percezione della lingua e cultura italiana in docenti di italiano in Argentina*, Roma, Edizioni Lilamè/Valore Italiano.

Brecht B., “Punto di vista razionale ed emozionale”, in *Scritti teatrali*, I, Torino, Einaudi, 1975.

Brockett O. G. (1987), *Storia del teatro*, Venezia, Saggi Marsilio, 1996.

Brook P. (1968), *Il teatro e il suo spazio*, Milano, Feltrinelli, 1980.

Brook P. (1993), *La porta aperta*, Milano, Einaudi, 2005.

Brook P. (2009), *Avec Grotowski J.*, Arles, Actes Sud, 2009.

Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*, Bari, Editori Laterza, 1988.

Cacho Millet G. (1987), *Pirandello in Argentina*, Palermo, Novecento.

Caon F., Serragiotto G. (2012) (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, UTET Università.

Calamandrei P., “Difesa della scuola”, in *Scuola democratica, periodico di battaglia per una nuova scuola*, Roma, IV suppl. al n. 2 del 2 marzo 1950.

Cangià C. (1998), *L'altra glottodidattica*, Firenze, Giunti.

Cappa F. (a cura di), “Una nuova creatività pedagogica. Intervista a Riccardo Massa”, in *Pedagogika*, dicembre, n.12, 1999.

Cappelli V. (2019), *Piccole patrie, la Patria, altre patrie*, Cosenza, Pellegrini editore.

Cara-Walker A. (1987), “Cocoliche: The art of Assimilation and Dissimulation among Italians and Argentines”, en *Continuidad, transformación y cambio: el*

grotesco criollo de Armando Discépolo, Sanhueza-Carvajal T., Buenos Aires, Editorial Nueva Generación, 2004.

Carella T. (1967), *El sainete*, Buenos Aires, Centro Editor De América Latina S.A.

Carli R. (2001), *Culture giovanili*, Milano, Edizioni Franco Angeli.

Carlson M. (1984), *Teorie del teatro*, Bologna, Il Mulino, 1988.

Casali R. (1983), *Antropologia dell'attore*, Milano, Jaca Book.

Castellani M. C. (2000), "Organizzare la classe. Il sistema classe e l'interazione", in *Ministero della Pubblica Istruzione. Milia Multimedia per gli insegnanti di italiano*, Milano, Didactel.

Castellani D. (2019), *Scuole italiane all'estero. Memoria, attualità e futuro*, Milano, Franco Angeli.

Cattaneo C., "Del nesso fra la lingua valaca e l'italiana" includente anche "l'Appendice o applicazioni dei principi linguistici alle questioni letterarie" in *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*, Firenze, Felice Le Monnier, 1968, vol. I, pp. 209-237 - pp. 238-272.

Cattaneo C., "Sul principio storico delle lingue europee" in *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*, Firenze, Felice Le Monnier, 1968, vol. I, pp. 145-192.

Cattaneo C., "L'antico Egitto e le origini italiche" in *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*, raccolti e ordinati da Agostino Bertani con pagine inedite, Firenze, Felice Le Monnier, 1968, vol. II, pp. 297-335.

Cattaneo C., "Applicazioni dei principi linguistici alle questioni letterarie", pubblicato quale Appendice al saggio "Del nesso fra la lingua valacca e l'italiana", in

Scritti letterari, artistici, linguistici e vari, cit., Felice Le Monnier, 168, vol. I, pp. 238 – 272.

Cattaneo C., *Il Politecnico, 1839-1844*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989.

Cattaneo C., «*Il Politecnico*» 1839-1844, a cura di Luigi Ambrosoli, Torino, Bollati Boringhieri, vol. II, 1989 .

Cattaneo C., *Scritti sulle trasversali alpine*, introduzione, note e cura di Fabio Minazzi, Mendrisio, Accademia di architettura, Università della Svizzera italiana, 2001.

Cattaneo C. (1859), “Frammenti di filosofia civile. Del pensiero come principio di pubblica ricchezza”, in *Il Crepuscolo* , a. X, n. 7, 15 aprile 1859.

Cattaneo C., “Applicazioni dei principi linguistici alle questioni letterarie”, pubblicato quale *Appendice* all’ampio saggio *Del nesso fra la lingua vallata e l’italiana* in *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*, cit., vol. I, pp. 238-272.

Cativa F., Melchiorre D., Brancato Spera A.S., Vanni Vico P. (2013), *Scubimondo. Corso di Italiano dai 7 ai 12 anni*, Vol. 1-2, Montevideo, Lilamé/Valore Italiano editore.

Cavallo M., Ottaviani G. (2004), *Del sentire performativo: questioni novecentesche, Forme del sentire performativo*, Biblioteca Teatrale, Roma, Bulzoni editore, n.71-72, pp. 155-220.

Chomsky N. (2005), *Democrazia e istruzione. Non c’è libertà senza educazione*, Roma, EDUP.

Chomsky N. (2019), *Dis-Educazione*, Milano, Piemme.

Cialfi Gay R. (1988), *Psicologia*, Bergamo, Walk Over.

Ciancarelli R. (a cura di) (2006), *Il ritmo come principio scenico*, Roma, Dino Audino Editore.

Colella S. (1999), *Presencia italiana en la educaciòn argentina*, Italiani/Argentinos, anno VI, n. 2, Buenos Aires, Editorial Mirabilia S.A.

Colella S., Danzi G. (2000) (a cura di), *Nuevo Teatro Italiano I*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Colella, S., Giadone M.E. (a cura di) (2000), M. E., *Memoria e Intercultura*, Buenos Aires, Ediciones Corregidor.

Colella S. (2010), “Con-prendere la cultura del disagio: progetto sulla prevenzione del disagio e della dispersione scolastica”, in *Formazione e innovazione*, D. Previtali, R. Viganò (a cura di), Milano, Vita e Pensiero, pp. 21-40.

Colella S., Méndez Cortazzo A.M. (a cura di) (2011), *Curriculum Integrado. Uruguay e Italia, caminos pedagógicos hacia una comunidad educativa compartida*, Montevideo, Edizioni Lilamè /Valore Italiano.

Colella S. (a cura di) (2013), *Italiano per l'Italia nel mondo. Programmare la crescita in una rete internazionale per la Scuola ed il Lavoro*, Montevideo, Edizioni Valore Italiano.

Colella S., Generali D., Minazzi F. (a cura di) (2017), *L'idioma di quel dolce di Calliope labbro. Difesa della lingua e della cultura italiana nell'epoca dell'anglofonia globale*, Milano-Udine, Edizioni Mimesis.

Colella S. (2019), “Ignoranza a scuola: un paradosso”, in Colella S., Generali D., Minazzi F., (a cura di), *La scuola dell'ignoranza*, Edizioni Mimesis, Milano.

Colella S. (a cura di) (2020), *Le origini italiane nel teatro argentino*, Roma, Valore Italiano Editore.

Conde Muñoz A. (2013), “Qualche storta sillaba”, in *Unità e molteplicità in Italia, fra lingua e cultura, 1861-2011*, Cacchione A., Carmello M., Iasci M. L. (a cura di), Alessandria, Edizioni dell’Orso, pp. 129-146.

Confalonieri E., Tomisich M. (a cura di) (2007), *Scuola e Psicologia in dialogo. La figura dello psicologo scolastico*, Edizioni Unicopli, Milano.

Cornoldi C., Colpo G. (1995), *Nuove prove di lettura Mt per la scuola media inferiore*, Firenze, Edizioni Os.

Corti M., (1995), *Dialogo in pubblico*, intervista con Cristina Nesi, Milano, Rizzoli, pp. 26-28.

Cruciani F., Falletti C. (1986), *Civiltà teatrale nel XX secolo*, Bologna, Il Mulino.

Cruciani F. (1995), *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*, Roma, E&A.

Dabini A. (1958), *Teatro italiano del siglo XX*, Buenos Aires, Ediciones Losange.

Danzi D., Danzi G. (a cura di) (2016), *Glotodidáctica Teatral I*, Ciudad Real, Ñaque Editora.

Danzi D., Danzi G. (a cura di) (2018), *Glotodidáctica Teatral II*, Ciudad Real, Ñaque Editora.

Danzi G., Colella S. (a cura di) (2000), *Nuevo teatro italiano I*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Danzi G. (2014), *Théâtre et Psychanalyse. Sur le « comme si » dans la psychanalyse, le théâtre et les neurosciences comme voie d'accès à la résonance et ses facteurs thérapeutiques dans la médiation*, Tesi di dottorato, Università Sophia Antipolis di Nizza.

Danzi G. (2017), “La lingua come veicolo-sonda nella creazione di campi di esperienza”, *L'idioma di quel dolce di Calliope labbro*, Colella S., Generali D., Minazzi F. (a cura di), Milano, Mimesis Edizioni, pp. 177-182.

De Jonge R. (2006), *Cocolice, lingua di contatto fra italiano e spagnolo in Argentina e Uruguay*, in A. Frabetti, W. Zidaric (a cura di) (2007), “L'italiano lingua di migrazione: verso l'affermazione di una cultura transnazionale agli inizi del XXI secolo”, Nantes, CRINI Université de Nantes.

De Marinis M. (1997), *Comprender el teatro*, Buenos Aires, Galerna.

De Mauro T. (1984), *Ai margini del linguaggio*, Roma, Editori Riuniti.

De Mauro T., Vedovelli M., (1996), *La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione. Retrospectiva storico-istituzionale e attualità*, Roma, Centro Studi Emigrazione Libri.

Demetrio D., Favaro G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli.

Derrida J. (1986), “Des tours de Babel”, in *Psyché. Invention de l'autre*, Galilée, Paris 1987, trad. it. di Zinna A. in S. Nergaard, S. (a cura di), *Teorie contemporanee della traduzione*, Milano, Bompiani, 2002.

De Vecchi M., *Gabriele De Vecchi progettista impegnato*, AIS/Design Storia e Ricerche. N.6, Settembre 2015.

Deleuze G. (1989), *Cos'è un dispositivo?*, Napoli, Edizioni Cronopio, 2010.

Devoto F. (2000), “Imágenes, estereotipos, prejuicios. El “Retrosena” de las políticas inmigratorias”, in *Memoria e Intercultura*, Colella S., Giadone M. S., (a cura di), Ediciones Corregidor, Buenos Aires.

Devoto F., Rosoli G., (2000), *La inmigración italiana a la Argentina*, Buenos Aires, Biblos.

Devoto F. (2003), *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos.

Devoto G. (1976), *Profilo di storia linguistica italiana*, Firenze, La Nuova Italia.

Dewey J. (1951), *L'arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia.

Dewey J. (1954), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Díaz Cintas J. (2003), *Teoría y práctica de la subtitulación (inglés-español)*, Editorial Ariel, Barcelona.

Díaz Cintas J. (2008). “Pour une classification des sous-titres à l'époque du numérique » (traducción al francés de SophieFesquet), en *La traduction audiovisuelle, approche interdisciplinaire du sous-titrage*, Lavour J-M y Şerban A. (eds.), Bruxelles, De Boeck Université, pp. 27-41.

Di Benedetto A. (2000), *Prima della parola. L'ascolto del non detto attraverso le forme dell'arte*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

Diderot D. (1770), *Paradosso sull'attore*, Roma, Editori Riuniti, 1972.

Di Fabio A. (2003), *Counselling e relazione di aiuto*, Firenze, Edizioni Giunti.

- Didi-Huberman G.** (2002), *L'immagine insepolta*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Discépolo A.** (1925) *Babilonia*, Buenos Aires, Galerna, edición 2007.
- Discépolo A.** (19230), *Mateo; La tristeza*. Buenos Aires, Cántaro Editores, edición 2003.
- D'Onghia R.** (1991), *Lezioni di cucina di un frequentatore di cessi pubblici*, Milano, Ricordi.
- Donini P. L.** (2004), *La tragedia e la vita*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Dubatti J.** (1995), "Los intertextos europeos en el teatro de Florencio Sánchez", *Latin American Theatre Review* (University of Kansas), n. 29 /1, Fall, pp. 7-20.
- Dubatti J.** (2000), "El teatro de Gabriel D'Annunzio en la Argentina", Buenos Aires, Revista *La Ballena Blanca*.
- Dubatti J.** (2002), *El teatro jeroglífico. Herramientas de poética teatral*, Editorial Atuel, Buenos Aires.
- Dubatti J.**(2011), *Sobre el teatro italiano en Argentina*, in Studi Italiani, Rivista de Italianistica de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Cordoba, Numero especial, Cordoba, pp. 251-256.
- D'Ydewalle G. et al.** (1987), "Reading a Message when the same Message Is Available Auditorily in Another Language: The Case of Subtitling", in *Eye Movements: From Physiology to Cognition*, Regan & Lévyshoen (eds.), Amsterdam, pp. 313-321.
- Eco U.** (2003), *Dire quasi la stessa cosa*, Milano, Bompiani.

Eisenstein S. M. (1963), *La natura non indifferente*, Venezia, Marsilio Editori, 1981.

Eisenstein S. M. (1966), *La regia*, Venezia, Marsilio Editori, 1989.

Eisenstein S.M. (1963-1970), *Stili di regia*, Venezia, Marsilio Editori, 1993.

Elam K. (1988), *Semiotica del teatro*, Bologna, Il Mulino.

Elliot J., Giordan A., Scurati C. (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino, Bollati Boringhieri.

Erba E. (1994), *Maratona di New York*, Milano, Collana Teatro, Ricordi.

Ferrari S. (1999), *Lineamenti di una psicologia dell'arte. A partire da Freud*, Bologna, CLUEB.

Ferri C. (2012), *La promozione culturale del Ministero degli Affari Esteri. Istituti di Cultura*, Anicia, Roma.

Fondazione Migrantes (a cura di) (2016), *Rapporto italiani nel mondo 2016*, Todi (PG), Editrice Tau.

Freedberg D., Gallese V. (2008), "Movimento, Emozione, Empatia", *Prometeo*, Anno 26, n.103, pp. 52-59.

Freud S. (1919), "Il Perturbante", *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

Fusi E. (2017), "Educare alla coerenza per una soggettività generativa" in *Archivio della Generatività Sociale*, <http://www.generativita.it> .

Galilei G. (1632), *Dialoghi sopra i due massimi sistemi del mondo tolemaico e copernicano*, a cura di Sosio Libero, Torino, Einaudi, 1984.

Gallese V. (2007), “Il corpo teatrale : Mimetismo, neuroni specchio, Simulazione incarnata”, *Culture Teatrali*, n.16, pp. 13-38.

Gallese V. (2009), “Le due facce della mimesi. La teoria mimetica di Girard, la simulazione incarnata e l’identificazione sociale”, *Psicobiiettivo*, pp.77-102.

Gallese V. (2010), “Corpo e azione nell’esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica”, Postfazione a *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione* di U. Morelli, Torino, Allemandi Editore, pp. 261-278.

Gallese V., Morelli U. (2011), *Il teatro come metafora del mondo e il teatro della mente. Due relazioni sulla mente relazionale incarnata*, trascrizione del Colloquio tenuto a Castiglioncello il 25/02/2011.

<http://www.unipr.it/arpa/mirror/english/staff/gallese.htm>

Gallese V., Guerra M. (2015), *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*, Milano, Raffaelle Cortina Editore.

Garavini F. (1966), *Michel de Montaigne. Saggi*, Milano, Edizioni Adelphi, 1992.

Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.

Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento, Edizioni Erikson.

Gargani Aldo G., Iacono Alfonso M. (2005), *Mondi intermedi e complessità*, Pisa, Edizioni ETS.

Geymonat F. (2018), *Carlo Cattaneo linguista*, Roma, Casocci editore.

Geymonat F. (2014), “La recensione di Cattaneo all’Atlante linguistico d’Europa di Bernardino Biondelli: varianti evolutive”, in *Studi linguistici in onore di Lorenzo Massobrio*, F. Cugno *et al.* (a cura di), Torino, Istituto dell’Atlante linguistico italiano, pp. 527-47.

Generali D. (a cura di) (2003), *Antonio Vallisneri. Che ogni italiano debba scrivere in lingua purgata italiana*, Firenze, Leo S. Olschki Editore.

Giannini S. (2003), “Il mutamento morfologico” in *Il cambiamento linguistico a cura di M. Mancini*, Roma, Carocci editore, 2011, pp.89-163.

Gobbi S. (2011), *L’azione efficace*, Roma, Armando Editore.

Grotowsky J. (1970), *Per un teatro povero*, Roma, Bulzoni Editore.

Guerra M., Militello R. (2011), *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*, Milano, FrancoAngeli.

Guglielmini H. (1967), *El teatro del disconformismo*, Buenos Aires, Nova.

Heidegger M. (1969), *L’arte e lo spazio*, Genova, Il melangolo, 2000.

Iacono A. (2010), *L’illusione e il sostituto. Riprodurre, imitare, rappresentare*, Milano, Mondadori.

Illich I. (1983), *Descolarizzare la società*, Milano Mondadori.

Jouvet L. (1951), *Elogio del disordine*, Firenze, La casa Usher, 1989.

Klee P. (1945), *Théorie de l’art moderne*, Donoël, Paris, 1985.

Koustas J. (1988), “Traduire ou ne pas traduire le théâtre? L'approche sémiotique”, in *Traduction, Terminologie, Rédaction Études sur le texte et ses transformations*, Vol. 1, n. 1, I semestre, 1988, pp. 127-128.

Karamitroglou F. (1998), “A proposed set of subtitling standards in Europe”, en *Translation Journal*, vol.2, núm. 2. ,<http://translationjournal.net/journal/04stndrd>.

Lewin K. (1946), *I conflitti sociali*, Milano, Franco Angeli, 1980.

Lievi C. (1995), *Tra gli infiniti punti di un segmento*, Milano, Collana Teatro, Ricordi.

Liverta Sempio O. (a cura di) (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezione dello sviluppo*, Milano, Edizioni Cortina.

Lodi M. (1970), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi.

Longoni A. (1998), *Naja*, Milano, collana teatro degli Oscar Mondadori.

López, L. (1994), “Ugo Betti y Diego Fabbri: la circulación y la recepción de su dramaturgia en Buenos Aires”, in *De Lope de Vega a Roberto Cossa. Teatro español, iberoamericano y argentino*, O. Pellettieri (a cura di), Buenos Aires, Galerna, pp. 111-122.

Luzi M. (1990), “Sulla traduzione teatrale” in *Testo a fronte*, n. 3, Milano, Guerini.

Manfridi G. (1998), *Teatro dell'eccesso. Tre commedie degli anni novanta*, Roma, Gremese Editore.

Mantegazza R. (2001), “Dispositivo/soggetto. La pedagogia della resistenza”, *École*, n. 9, pp. 11-13.

Maraini D. (1974), *Fare teatro: materiali, testi, interviste*, Milano, Bompiani.

Maraini D. (1991), *Erzabeth Bathory ; Il Geco ; Norma 44*, Roma, Editori & Associati.

Mariti L. (2011), “Sullo spettatore teatrale. Oltre il dogma dell’immacolata percezione”, *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Falletti C. e Sofia G. (a cura di), Spoleto, Editoria & Spettacolo, pp. 103-127.

Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli.

Massa R. (a cura di) (1992), *La clinica della formazione*, Milano, Franco Angeli editore.

Mattioli E. (1993), *Contributi alla teoria della traduzione letteraria*, Palermo, Aesthetica Preprint.

Mattioli A. (a cura di) (2009), *Il mestiere di insegnante*, CISEM, Milano, Franco Angeli Editore.

Mayoral R., Kelly D. y Gallardo N. (1986), “Concepto de traducción subordinada (cómic, cine, canción, publicidad). Perspectivas no lingüísticas de la traducción (I)”, en *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España (Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada)*, F. FERNÁNDEZ, Valencia, AESLA, pp. 95-105.

Melchiorre D., Maganza L., Fanny C. (2012), *Scubimondo. Sussidiario per la scuola primaria bilingue*, Montevideo, Valore Italiano Editore.

Menin R. (1996), *Teoria della traduzione e linguistica testuale*, Milano, Guerini scientifica.

Menin R. (2012), *Testo, Discorso, Globalizzazione*, Milano, Altre Modernità.

Meo Zilio G. (1964), “El cocoliche rioplatense” en *Boletín de filología*, publicación del Instituto de Filología de la Universidad de Chile, Santiago del Chile, Editorial Universitaria, Tomo XVI, pp.61-119,.

Meyerhold V. (1910-1912), *La rivoluzione teatrale*, Roma, Editori Riuniti, 1975.

Minazzi F. (2006), “L’ingegno critico-filosofico di Carlo Cattaneo”, in *Riflessioni su Cattaneo*, AA.VV., Napoli, Società Napoletana di Storia Patria.

Minazzi F. (2017), “La lingua come storia e cultura nella riflessione di Carlo Cattaneo” in *L’Idioma di quel dolce di Calliope labbro* a cura di S. Colella, D. Generali, F. Minazzi, Milano, ed. Mimesis, pp.123-148.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2015), *Riparliamone: la lingua ha valore*, Firenze, 20 ottobre 2015.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2016), *Vivere all’italiana. Un anno di lingua e cultura italiana nel mondo*, Roma, Gangemi Editore.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2017), *Italiano lingua viva. Libro bianco Stati generali della lingua italiana nel mondo – Firenze 17, 18 ottobre 2016*, Roma, MAECI.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2018), *L’italiano nel mondo che cambia*, Roma, MAECI.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, Direzione Generale per la Promozione del Sistema Paese (2018), *Scuole italiane all'estero (Statali, Paritarie, Non Paritarie, a.s. 2016/17)*, Roma, Poligrafico e Zecca dello Stato.

Mnouchkine A. (2005), *L'art du présent*, Paris, Plon.

Monaco C. (a cura di) (2013), *Tenere la classe*, Roma, Valore Italiano.

Monner Sans J. M. (1959), *Pirandello y su teatro*, Buenos Aires, Losada.

Montessori M. (1950), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2008.

Montessori M.(1952), *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1987.

Morale G. (1989), *Comuna Baires*, Firenze, La casa Usher edizioni.

Morelli U. (2010), *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Torino, Allemandi Editore.

Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Edizioni Cortina Raffaello.

Nardon A. (2003), *Laboratorio teatro. Proposte per fare teatro nelle scuole*, Roma, Dino Aduino Editore.

Nancy J. (2002), *Tre saggi sull'immagine*, Napoli, Cronopio, 2011.

Nancy J. (2010), *Corpo teatro*, Napoli, edizioni Cronopio.

Nancy J. (2014), *Il corpo dell'arte*, Milano, Mimesis.

- Neglia E.** (1970), *Pirandello y la dramática rioplatense*, Firenze, Valmatina Editores.
- Nietzsche F.** (1876), *La nascita della tragedia*, Milano, Mondadori, 1996.
- Nietzsche F.** (1886), *Al di là del bene e del male*, Milano, Adelphi, 1982.
- Ordaz L.** (2000), *Historia del teatro argentino*, Buenos Aires, Ediciones del Instituto Nacional de Teatro.
- Ortega y Gasset J.** (1937), *Miseria e splendore della traduzione*, Milano, Sugarco, 1985.
- Panfili R.** (2009), *Figure dell'estasi: dalla riflessione di Ejzenštejn alla teoria della performance*, Tesi di dottorato in Lettere e Filosofia, Università degli Studi Roma Tre, Roma.
- Pascal B.**, *Pensieri*, Milano, Mondadori editore, 2003.
- Pavis P.** (1989), "Problems of Translation for the Stage: Intercultural and Post-Modern Theatre", in *The Play out of Context . Transferring Plays from Culture to Culture*, H. Scolnicov, P. Holland (eds.), Cambridge, Cambridge University Press.
- Pavis P.** (1990), *Le théâtre au croisement des cultures*, Paris, José Corti.
- Peal E., Lambert W.E.** (1962), "The revelation of the bilingualism to intelligence" in *Psychological Monographs: General and Applied*, vol.76, pp.319-344.
- Pellettieri O.** (1994), *De Goldoni a Discepolo. Teatro italiano y teatro argentino (1790-1990)*, Buenos Aires, Galerna, Cuadernos del Getea 4.

Pellettieri O. (1997), *Pirandello y el teatro argentino (1920-1990)*, Buenos Aires, Galerna, Cuadernos del Getea 8.

Pellettieri O. (a cura di) (2005), *Historia del Teatro Argentino in Buenos Aires*, GETEA, vol.1, Buenos Aires, Galerna.

Perez I. (2009), *Introducción a El grotesco Criollo: Discepolo-Cossa*, Buenos Aires, Ediciones Colihue S.R.L.

Pernich M. (2012), *Appunti sull'emergere della figura del regista. L'eclisse dell'autore teatrale e il problema dell'autorialità*, www.dramma.it.

Petrella F. (2011), *La mente come teatro*, Milano, Ed. Ermes.

Pianta R.C. (1999), *La relazione bambino-insegnante*, Milano, R. Cortina, 2001.

Pinotti A. (a cura di) (2005), *L'estetico e l'estetica. Un dialogo nello spazio della fenomenologia*, Milano, Mimesis.

Pinto M.A. (2002), "Bilinguismo e sviluppo metalinguistico", in *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi. Studi e ricerche in onore di Guido Petter*, G. Di Stefano e R. Vianello (a cura di), Firenze, Giunti editore, pp.280-295.

Pitruzzella S. (2004), *Manuale di teatro creativo*, Milano, Franco Angeli.

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di) (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, ed. LED.

Pontecorvo C., Fatai A., Stancanelli A. (a cura di) (2016), *È tempo di cambiare*, Roma, Edizione Valore Italiano.

Popper K. (1996), *Tutta la vita è risolvere problemi*, S. Arcangelo di Romagna (RN), Rusconi libri.

- Pozzi A.**, *Diari e altri scritti*, nuova edizione a cura di Onorina Dino, Milano, Viennepierre edizioni, 2008, p.51.
- Pozzi A.**, (1938), «frammento di lettera priva di destinatario» in *Ti scrivo dal mio vecchio tavolo. Lettere 1919-1938*, Bernabò G., Dino O. (a cura di), (2014), Milano, Ancora edizioni, p.308.
- Previtali D., Viganò R.** (a cura di) (2010), *Formazione e innovazione*, Milano, Vita e Pensiero.
- Pugelli P.** (2012), "*Madonna delle Grazie. Opere di sbalzo e cesello*", Roma, Edizioni Valore Italiano.
- Ramírez O.** (1927), *El teatro de Pirandello*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Recalcati M.** (2009), *Il miracolo della forma*, Milano, Bruno Mondadori.
- Recalcati M.** (2014), *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi.
- Recalcati M.** (2016), *Il mistero delle cose*, Milano, Feltrinelli.
- Rilke R. M.** (1898), *Notes sur la mélodie des choses*, Paris, Allia, 2012.
- Ripellino A. M.** (1965), *Il trucco e l'anima*, Torino, Einaudi.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C.** (2006), *So quel che fai*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Roales A.** (2016), *Técnicas para la Traducción Audiovisual: subtitulación*. Madrid, Colección Babélica Herramientas, Escolar y Mayo Editores.
- Roales A.** (2018), *Didáctica de la subtitulación: una propuesta tecnológica*. Granada, Colección Interlingua, Comares.

Romei P. (1989), *La scuola come organizzazione. Testo e casi*, Milano, Franco Angeli Editore.

Romero P. (2009), “More haste less speed: Edited versus verbatim respoken Subtitles”, en *Vial*, vol. 6., webs.uvigo.es/vialjournal/pdf/Vial-2009-Article6.pdf.

Rotiroti G. (2002), *Il processo alla scrittura - pratiche e teorie dell'ascolto intorno all'esperienza poetica della traduzione*, Firenze, Lugli Editore, 2002.

Rovatti P. A. (1994), *Abitare la distanza. Per un'etica del linguaggio*, Milano, Feltrinelli.

Ruffini F. (2003), *Stanislavskij*, Roma, Laterza, 2007.

Ruozzi R. (2012), *Divagazioni sull'economia del mondo antico*, Milano, Sleipner Consulting-Sirec.

Salvatore S. (1994), “La centralità del prodotto come problema socio-tecnico. Considerazioni sulla psicologia come sistema professionale”, *Lo Psicologo*, vol. 4 (1), pp. 125-138.

Salvatore S. (2001), *La scuola come cliente. La funzione dello psicologo scolastico. I risultati del Laboratorio pilota*, Milano, Editore Franco Angeli.

Salvatore S., Scotto di Carlo M. (2005), *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, metodi, strumenti*, Roma, Editore C. Amore.

Sanhueza-Carvajal T. (2004), *Continuidad, Transformación y Cambio: El Grotesco Criollo de Armando Discepolo*, Buenos Aires, Editorial Nueva Generación.

Segre C. (1990), *Fuori del mondo. I modelli nella follia e nelle immagini dell'aldilà*. Milano, Einaudi.

Serianni L. (2002), *Viaggiatori, musicisti, poeti. Saggi di storia della lingua italiana*, Milano, Garzanti.

Serpieri A. (1978), "Ipotesi teorica di segmentazione del testo teatrale" in *Come comunica il teatro dal testo alla scena*, Canziani A. et al., Milano, Il Formichiere.

Siegel D. J. (2013), *La mente adolescente*, Milano, Cortina editore, 2014.

Silvester J., Dykes C. (2007), "Selecting Political Candidates: A Longitudinal Study of Assessment Centre Performance and Political Success in the 2005 UK General Election", in *Journal of occupational and Organizational Psychology*, n.80, pp. 11-25.

Sofia G. (a cura di) (2009), *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Roma, Edizioni Alegre.

Sofia G. (2013), *Le acrobazie dello spettatore*, Roma, Bulzoni.

Stanislavski K. S. (1924), *La mia vita nell'arte*, Einaudi, Torino, 1963.

Sternberg R.J. (1988), *The Triarchic Mind. A New Theory of Human Intelligence*, New York, Viking Press.

Stern D. (2004), *Il momento presente*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Stern D. (2010), *Le forme vitali*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011.

Terrinoni E. (2019), *Oltre abita il silenzio. Tradurre la letteratura*, Milano, Il Saggiatore.

Timpanaro S. (1969), “Carlo Cattaneo e Graziadio Ascoli” in *Classicismo e illuminismo nell’Ottocento italiano*, Pisa, Nistri Lischi; nuova ed., testo critico con aggiunta di saggi e annotazioni autografe, a cura di C. Pestelli, Le Lettere, Firenze, 2011, pp. 328-427.

Tinagli I. (2019), *La grande ignoranza*, Milano, Rizzoli.

Toni R. (2005), *Il dirigente scolastico*, Milano, Bruno Mondadori.

Torres Nuñez J.J. (1996), *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Torop P. (1995), “Total’nyj perevod, Tartu, Tartu Ûlikooli Kirjastus” in *La traduzione totale*, trad. it. di B. Osimo, Modena, Guaraldi Logos, 2000.

Turner V. (1982), *Dal rito al teatro*, Bologna, Il Mulino, 2013.

Turner V. (1986), *Antropologia della performance*, Bologna, Mulino, 1993.

Valentino A. (1998), *Il Piano dell’offerta formativa, tra servizio e progetto d’istituto*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia Edizioni.

Valentino A. (2015), *Gli insegnanti nell’organizzazione scolastica*, Roma, Edizioni Conoscenza.

Varela J. F., Thompson E., Rosch E. (1991), *La via di mezzo della conoscenza*, Feltrinelli, 1992, Milano.

Vedovelli M. (2002), *Guida all’italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carrocci.

Veltrusky J., “Dramatic Text as a Component of Theatre” in L. Matejka, I. R. Titunik, *Semiotics of Art: Prague School Contributions*, Cambridge, MTI Press, 1976, pp. 94-117.

Vico G., *Opere filosofiche*, introduzione di Nicola Badaloni, tesi, versioni e note a cura di Paolo Cristofolini, Firenze, Sansoni Editore, 1971.

Vygotskij L.S. (1934), *Myslenie i rec'. Psichologiceskie issledovanija*, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo; trad. it. in *Pensiero e linguaggio*, a cura di Mecacci L., Bari, ed. Laterza, 1990.

Viñas D. (1997), *Grotesco, Inmigraciòn y Fracaso : Armando Discepolo*, Buenos Aires, Corregidor.

Zenoni V. (2011), “Il ruolo della formazione della lingua e della cultura italiana. Intervista al professor Roberto Greci, Preside della facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Parma”, *Italiano LinguaDue*, n.1., Milano, Unimi (Università di Milano).

Wickham G. (1985), *Storia del teatro*, Il Mulino, 1988.

Winnicott D. W. (1971), *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 2006.

SITOGRAFIA ISTITUZIONALE

C.G.I.E. (Consiglio Generale degli Italiani all'Estero), <http://www.sitocgie.com>

E.I. (Eurydice Italia), <http://eurydice.indire.it>

I.C.E. (Istituto per il Commercio Estero), <http://www.ice.gov.it>

I.C.O.N. (Italian Culture on the Net), <http://italicon.it/it/index.asp>

I.N.D.I.R.E. (Istituto Nazionale per la Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), <http://www.indire.it>

I.R.R.E. Lombardia (Istituto Regionale per la Ricerca Educativa),
<http://www.irrelombardia.it>

I.S.T.A.T. (Istituto Nazionale di Statistica), <http://www.istat.it>

M.I.U.R. (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca), <http://www.istruzione.it>

M.A.E.C.I. (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale),
<http://www.esteri.it>

Museo dell'emigrazione italiana, <http://www.museoemigrazioneitaliana.org>

Portale della lingua italiana nel mondo, <http://www.linguaitaliana.esteri.it>

Portale unico dei dati della scuola, <http://dati.istruzione.it/opendata/>

Osservatorio sulla lingua italiana,
<http://www.linguaitaliana.esteri.it/lingua/osservatorio.do>

Società Dante Alighieri, <http://ladante.it>

DOCUMENTI ALLEGATI

I materiali raccolti e presentati come allegati rappresentano la volontà di documentare e comunicare i differenti percorsi realizzati in Argentina ed Uruguay, testimonianze dei lavori che hanno permesso di maturare, con differenti gruppi di lavoro, le questioni e le convinzioni che in seguito sono confluite nella costruzione di una proposta innovativa per la promozione culturale col coinvolgimento di temi legati alla formazione, alla scuola, alle arti, al lavoro ed al mondo culturale secondo varie espressioni e modalità di proposte.

Il primo allegato (All.1) si riferisce alle iniziative analizzate nel capitolo quinto ed è la copertina della pubblicazione che raccoglie tre testi italiani tradotti in spagnolo da cui viene tratto il secondo documento allegato (All.2) costituito dalla traduzione dell'intero testo teatrale *Maratona di New York* di Edoardo Erba.

Il terzo allegato (All.3) contiene la locandina di presentazione della tavola rotonda intitolata *Encuentros con la nueva dramaturgia italiana* descritto nel capitolo sesto, come il manifesto (All.4) della messa in scena dei testi *Maratona di New York* e *Tra gli infiniti puti di un segmento* (Cesare Lievi).

Ai temi trattati nel capitolo settimo fanno riferimento gli allegati quinto (All.5), sesto (All.6) e settimo (All.7), rispettivamente costituiti dalla copertina del testo *Le origini italiane nel teatro argentino* che contiene il testo “*Gris de ausencia*” di Roberto Cossa la cui traduzione in italiano è riportata in forma integrale nell'allegato settimo; infine la copertina del testo *Memoria ed Intercultura* è appunto il contenuto dell'allegato numero sei.

Con l'allegato numero otto inizia la documentazione delle iniziative relative all'attività svolta in Uruguay che presenta una focalizzazione verso tematiche relative in modo più specifico alla ricaduta formativa delle esperienze; la copertina del testo *Curriculum integrado*, dell'allegato numero otto (All.8), si riferisce proprio

ad una proposta di integrazione dei curricula italiano ed uruguayano come ampiamente analizzato appunto nel capitolo ottavo.

Il secondo documento sempre relativo allo stesso capitolo è riportato nell'allegato numero nove e rappresenta la copertina (All.9) di uno dei volumi *Scubimondo* progettati e realizzati specificamente per l'apprendimento della lingua italiana nei contesti e con le modalità innovative descritte nella ricerca.

L'allegato numero dieci si riferisce ancora ad un tema trattato nel capitolo ottavo ed è la copia del manifesto (All.10) della rassegna *Teatro contemporaneo italiano, una nuova drammaturgia* tenutasi a Montevideo.

Il manifesto riportato come allegato numero undici (All.11) è la presentazione della versione del testo *Maratona di New York* presentata alla *Feria del libro de San José de Mayo* di cui nel capitolo nono si sono analizzate partecipazione e sviluppi in relazione ai temi della mia ricerca. Nello stesso capitolo viene riportata la riflessione documentata nel testo *L'italiano per l'Italia nel mondo*, la cui copertina è presentata come allegato numero dodici (All.12).

Infine l'allegato numero tredici riporta la copertina della pubblicazione *La vida soñada* che raccoglie la traduzione in spagnolo di alcune poesie della poetessa milanese Antonia Pozzi.

Elenco

All.1, Cap. V: *Nuevo teatro Italiano I* – copertina della pubblicazione.

All.2, Cap. V: Testo in spagnolo di *Maratona di New York* di Edoardo Erba.

All.3, Cap.VI: Locandina della tavola rotonda *Encuentros con la nueva drammaturgia italiana*.

All.4, Cap.VI: Manifesto della messa in scena di *Maratona di New York* e *Tra gli infiniti punti di un segmento*.

All.5, Cap. VII: Testo *Le origini italiane nel teatro argentino* – copertina.

All.6, Cap. VII: *Memoria e Intercultura* – copertina.

All.7, Cap. VII: Testo in italiano di *Gris de ausencia* di Roberto "Tito" Cossa.

All.8, Cap. VIII: *Curriculum integrado* – copertina.

All.9, Cap. VIII: Testo del progetto *Scubimondo* – copertina.

All.10, Cap. VIII: Manifesto rassegna *Teatro contemporaneo italiano, una nuova drammaturgia* a Montevideo.

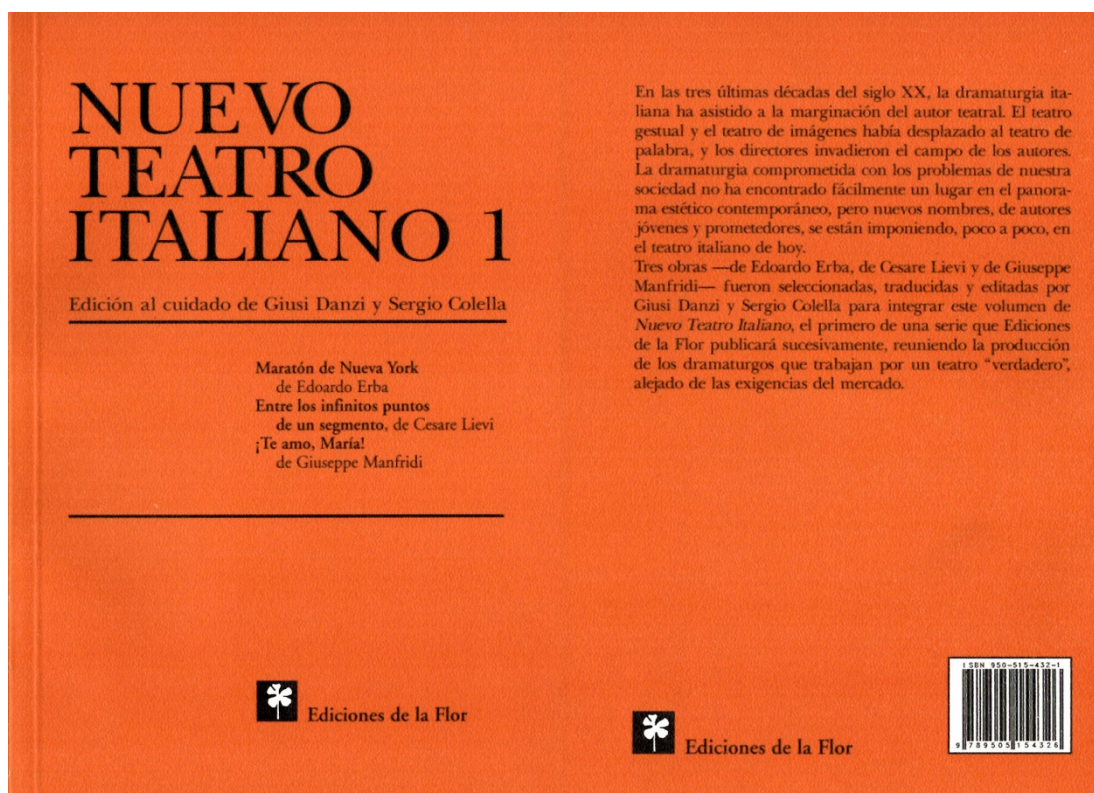
All.11, Cap. IX: Manifesto spettacolo *Maratona di New York* a San Josè de Mayo.

All.12, Cap. IX: Testo *L'italiano per l'Italia nel mondo* – copertina.

All.13, Copertina volume *La scuola dell'ignoranza*

All.14, Cap. X: *La vida soñada* di Antonia Pozzi – copertina *La Sofia Cartonera*.

Allegato 1



Cap. V: copertina della pubblicazione di testi teatrali italiani tradotti in spagnolo

EDUARDO ERBA

MARATON DE NEW YORK

Traducción : GIUSI DANZI / SERGIO COLELLA

Personajes

Mario y Steve

Bordean los treinta años.

Steve tiene ropa deportiva: zapatillas de jogging, pantalones cortos, una musculosa translúcida.

Mario es más desordenado: zapatillas de tenis sin medias y un viejo equipo de gimnasia

En el campo, de noche.

Mario iluminado por la luz de la luna está acostado, sin zapatos. Parece que duerme.

Entra Steve con las zapatillas de Mario en la mano. Las deja caer cerca de él.

Mario se despierta. Se pone las zapatillas.

Mario: Ya estoy transpirado como un idiota.

Steve: Yo también. Hace calor esta noche.

Mario: No, es que yo ... ¿ Cuántos ván ? (*tiene un momento de ausencia*). Creo que ocho días, sino más. Y si no corro me siento lleno de toxinas ...

Steve hace una mueca

Mario: Tomé los remedios hasta ayer. Todos los remedios están ahí hasta que no los saque afuera. ¿Viste los jarabes ? Me los tomaba de un solo trago. Prácticamente mi sangre es guayacól. Me doy asco (*tose*). Y todavía no resolví el problema.

Steve: ¿Podés o no podés?

Mario: Yo insistí para venir.

Steve: Yo me hubiera quedado a mirar la tele.

Mario: La tele?

Steve: Daban el partido ...

Mario: (*duda, como si no recordara*) Ah claro, el partido ... ¿Pero es mejor así, no? Mirá que está de lindo acá alrededor.

Steve: No se vé nada.

Mario: Se huelen perfumes. Cada paso es un perfume distinto.

Mario y Steve hacen ejercicios para aflojar los musculos

Steve: Yo estaría listo.

Mario: Pero vamos despacio. Hasta el paso a nivel alcanzamos los veintiseis, pero si hoy hacemos cuarenta es igual. Mejor, al comienzo caminemos un poco ...

Steve: Ojalá encontremos hongos ...

Mario: ¿Querías empezar con todo?

Steve: Si vamos como caracoles no sirve para nada. Más bien es mejor parar antes. Las cosas se hacen bien o no se hacen.

Mario no dice nada

Steve: Todavía no empezamos. Estás a tiempo de renunciar.

Mario: Ni hablar.

Steve: Una vez que comienzo, le doy.

Mario: ¿Hasta el paso a nivel y vuelta?

Steve: *(Se ajusta los shorts)* Yo voy a la cabeza. Y tratemos de mantenernos debajo de los treinta.

Steve pone en marcha el cronómetro

Steve : ¡ Va!

Mario: (lo para) Esperá

Steve: ¿Viste algún hongo?

Mario: ¿Cerramos el auto?

Steve: *(detiene el cronómetro, fastidiado)* Lo cerraste vos, no te acordás? Vos lo cerraste. *(vuelve el cronómetro a cero)*

Mario: *(desorientado)* Ah ... claro. Sí, si ... perdoná.

Steve: *(pone de nuevo el cronómetro)* ¡Va!

Comienzan a correr. Largo silencio

Mario: ¿Cuánto va que corremos?

Steve: 57 segundos.

Mario: Partimos demasiado fuerte.

Steve no reacciona

Mario: El primer minuto es el más duro. Dan ganas de parar enseguida.

Steve: Vos hablá. Hablar ayuda.

Mario: Pero no. Estuve engripado.

Steve: Pensá en ése que fue desde Maratón hasta Atenas.

A lo mejor él también había salido de una gripe, qué sabemos. Quiero decir, éste es mi héroe absoluto. 490 A.C. . Septiembre. Los Persas ... sin caballería, pero igualmente una multitud ... desembarcan en la llanura de Maratón donde 9000 oplitas atenienses y 1000 plateos los derrotan gracias a su superioridad táctica ... , a la mierda! Terminó la batalla, que debe haber sido terrible. Le dicen: Andá a decir

que nos los mandamos. Y él va corriendo, se manda 42 km, cae al Agora y grita: Ganamos! Después pam, muerto. ¿Cómo se llamaba?

Mario: Qué se yo

Steve: Habría que estudiar las Olimpiadas, no las tablas pitagóricas. Las Olimpiadas eran mucho más grandes que el teatro, que las matemáticas, que la filosofía. O sea: hacemos una cosa que no tiene sentido, sabiendo que no tiene sentido, pero nos esforzamos hasta la muerte... Otra mentalidad. ¿Me dieron esta cosa para hacer? ¿Me cuesta la vida? Voy igual. ¿Podés?

Mario: Sí, sí puedo. Estoy corriendo. Pero me siento un poco raro. No sé ...

Steve: ¿Aire o piernas?

Mario: Las dos . Tengo las piernas flojas y me falta el aire, como si me hubiesen puesto taponés en la nariz.

Steve: Serán los remedios.

Mario: Los antibióticos. No los aguanto.

Steve: Tomaste demasiados.

Mario: Los que tenía que tomar. Me los dió el médico.

Steve: Tomaste demasiados remedios en tu vida.

Mario: ¿Y vos qué sabés? ¿Nos vemos dos veces por semana para correr y disparas sentencias?

Steve: No hay vez que no me digas que tomaste el guayacól, la codeína, esto, lo otro ... No te soporto.

Steve alarga el paso. Mario trata de seguirlo

Mario: Te vi mil veces la nuca. Es la parte tuya que conozco mejor. Y tengo que decirte que jode en el alma.

Steve: ¿Querés pasar adelante?

Mario: No. Digo que tu nuca me jode en el alma y basta. Es aplastada, parece el cuello de un robot.

Steve: Yo solamente la veo cuando voy al peluquero.

Mario: Yo los odio, a los cuellos. Empecé de chico con el cuello de Piacentini. Mi madre no me dejaba andar en bici . Yo me volvía loco por la bici y ella me dejaba

en casa , tenía miedo del tránsito. Tenía que estar un mes convenciéndola para que me diera permiso. Una vez, en primavera, me dió permiso para estar dos horas afuera. ¿Sabés lo que eran dos horas? Desafío con Piacentini hasta la muerte. Lo llamo, nos encontramos. Yo estaba fuera de mí. Cruzamos la rotonda, me pongo demasiado cerca de él con el pedal y tin ... le rompo un rayo. Yo me vuelvo a casa, me dice. Mirá que un rayo no es nada, tenés muchos, podés correr lo mismo. No, se arruina la llarita. Pero ni siquiera empezamos, Piacentini ... No hubo nada que hacer. Dió vuelta la bici y se volvió a su casa. Yo estaba detrás de él, le miraba fijo el cuello. Parecía que ese pedacito de piel con pelusa de los pelos me cargaba. Lo odiaba. (*Steve no reacciona*) ¿Por qué no le rompí la cara?

Steve: A mí me lo preguntás?

Mario: Tendría que haberlo parado y pegarle.

Steve: Habrá sido más grande que vos.

Mario: No es eso. Nunca en mi vida pude reaccionar de verdad. Yo sentía una bronca por dentro y después ... nada. Una vez en la plaza con un chico que se llamaba Mascherpa ... estábamos peleando. Gritábamos, no sé por qué, y de repente nuestras caras estaban cerquísimas y empezamos a decir ¡eh! a vos que mierda te pasa ... Todos los otros estaban alrededor. Yo veía la escena en cámara lenta. Pensé: ahora le doy una piña. Y en cambio él me partió el mentón. Empezó a temblarme. Bronca, miedo ... no sé. Me temblaba. Mascherpa se da cuenta y comienza a imitarme, hace temblar su mentón también él. Los otros empiezan a reirse. Sentí vertigo, tendría que haber hecho algo. Pero estaba bloqueado, ni siquiera pude irme. Mascherpa se fue con los otros.

Steve niega con la cabeza

Mario: Quisiera volver atrás en el tiempo y romper todas las cabezas que no rompí. ¿Cuánto va?

Steve: Ocho minutos y quince.

Mario: ¿Sufrís?

Steve: Como un animal.

Mario: ¿Y entonces por qué no lo decís? A mí me sirve saber que sufrís.

Siguen corriendo en silencio. Mario siente escalofríos

Mario: Hay un poquito humedad esta noche.

Steve: ¿Escuchaste el pronóstico del tiempo? Dicen que mañana llega el hielo cósmico.

Mario: La única esperanza es que el pronóstico cada tanto se equivoca.

Steve: No se equivocan. En todo caso no aciertan el momento. Dicen mañana ...

Mario: Y puede ser que pase hoy.

Steve: Peor todavía. Puede que mañana haya sol. Y la gente dice: siempre la misma historia ... Sale para ir a correr y se desata el Huracán Cósmico. (*mira el cronómetro*). Diez minutos.

Mario: A mí me parece que ya estoy sintiendo frío ahora

Steve: Es una impresión. Te dejás sugestionar.

Mario: No, es que... de repente me siento frío y transpirado.

Steve: Son reacciones normales.

Mario: Normales un carajo. No quisiera tener una recaída.

Steve avanza impertérrito. Mario mira alrededor como si buscara algo.

Mario: ¿Pero acá no tendría que estar el guarda-rail? A los diez normalmente encontramos el guarda-rail.

Steve: Estamos por debajo del promedio. Acelera, si podés.

Steve acelera bruscamente. Mario trata de seguirlo, pero no puede.

Mario: (*sin respiración*) No es mi día, no tengo el ritmo. Yo casi, casi volvería. Vos seguí, yo me vuelvo.

Mario se da vuelta y regresa.

Steve: ¿Qué hacés? ¿Sos tonto?

Steve se da vuelta, lo sigue y lo alcanza.

Steve : No aflojés. Hablaste de más y te quedaste sin aire, es todo. Hagamos así, sigamos tu ritmo. También podemos ir más lento. Cuando te sientas mejor apuramos el paso otra vez. Además, si tardamos más de treinta a la ida, los recuperamos a la vuelta.

Se dan vuelta los dos y siguen corriendo en la dirección original.

Mario: Si me agarro una pulmonía vos sos el culpable.

Steve: Te la agarrás si no seguís.

Mario: ¿Vos que sabés?

Steve: Yo tuve una congestión pulmonar. Pero porque me equivoqué. Yo me cuidó, sé cuando me puedo enfermar. Si vos estás en acción no te pasa nada. Pero cuando terminás no tenés que quedarte desnudo. Hay que abrigarse los pies rápido y no tomar frío.

Mario: Ahí es un segundo y te jodés.

Steve: Basta una fracción. Es el imperceptible cambio entre ganar y que te la pongan. Yo estaba inscripto en el San Isidro. Un día estaba en el sauna y me llaman: hay una amiga tuya que te busca. En esa época, mi cuerpo, cero de grasa. Mi cuerpo no conocía la palabra grasa, y parecía que nunca iba a conocerla. En ese entonces, me consideraba un Dios. Era un Dios. Era bello como un Dios. Un Dios griego. Salí del sauna, me miré al espejo así como estaba, todo transpirado, y me dije: qué me importa. Fui directamente al bar de la pileta a tomar y comer con esa mina. Una de las más grandes cagadas de todos los tiempos. Vuelvo a casa y empiezo a tener fiebre. Llamo el médico: se tiene que sacar unas placas porque me parece que es broncopulmonía. Cuatro semanas en la cama. Y con ésa ni siquiera me pude acostar.

Mario se ríe

Steve: Mejor. La concha es un receptáculo de enfermedades.

Mario: Enfermedades mentales. Con las minas es así. Te exponés y ellas te revientan.

Steve: Te matan porque te obligan a hacer cosas que no tienen sentido. Las mujeres son ...

Mario: ... Mortales.

Steve: Provocan la muerte.

Corren un rato en silencio

Steve: ¿Cómo vas?

Mario: Un poco mejor.

Steve: Sos como un diesel, más te calentas más andás.

Mario: Pero dentro de un rato una paradita la haría.

Steve: ¿Estás loco? Hoy tenemos que ir más adelante. No sabemos que pasa a las dos horas.

Mario: ¿Querés ir más allá del paso a nivel?

Steve: ¿Por qué no?

Mario: Habíamos quedado hasta ahí y volver.

Steve: Siempre hicimos una hora. No sabemos que pasa después. Para mí pasa algo.

Mario: Lo que pasa es que te hacés bolsa.

Steve: Después de una hora no sentís más el cansancio. Entrás en otra dimensión.

Mario : Entra vos, yo no te sigo.

Steve: Empecemos por llegar, después hablamos.

Mario: ¿Pero, y éste guarda-rail?

Steve: Ya lo habremos pasado.

Mario: No lo vi.

Steve: Está oscuro.

Mario: Nunca pasó que no viéramos el guarda-rail. No pasó nunca.

Steve: Calmate y coordiná los movimientos. Y no bambolees la cabeza como si estuvieras reventado, que si alguien nos está mirando hacemos un papelón.

Mario buscando algo en los bolsillos del jogging

Mario: ¿Y las llaves?

Steve: ¿Las llaves qué ?

Mario: No las tengo. Si cerré el coche tendría que tener las llaves. ¿Las agarraste vos?

Steve: No . Te las habrás olvidado adentro.

Mario: Pero si estabas seguro de que yo había cerrado ...

Steve: Dejalo así. No pierdas la concentración.

Mario: Alguién tiene que tenerlas, las llaves. Si el coche esta cerrado, ya no podemos volver más.

Steve: No te preocupes, seguí adelante. Rompemos el vidrio. Forzamos el tablero

Mario: Forzamos un carajo. El auto es de mi padre, no mío. Cuesta un fangote de plata. Ni siquiera le dije que me lo llevaba.

Steve: Un problema a la vez, si no nos enquilombamos. Ahora hay que correr. Tenemos que escupir sangre. No te obsesiones con la llave.

Mario: Tenemos que volver Steve.

Steve: (*Se enoja*) Todas las veces es la misma historia. Buscás excusas para volver. La codeína, los antibióticos, el guarda-rail y dónde están las llaves ... Atrás no se vuelve ¿Está claro?

Corren un rato en silencio

Mario: Cada tanto pienso que esta cosa de correr es una cagada. Qué tenemos que demostrar? Y sobre todo: ¿Por qué todos los días hay que demostrar algo? A las mujeres por ejemplo no les importa nada ... Sí, también están aquellas que corren ...

Steve: Lesbianas.

Mario: Me gusta porque sos flexible. Quiero decir, las mujeres

Steve: (*Lo interrumpe*) Ya sé. No es que no sean capaces, que no soporten el cansancio. No ven una motivación en la cosa. Te preguntan: ¿Por qué corrés? Porque ayer hice treinta y hoy quiero hacer veintinueve. No es un buen motivo, te dicen. ¿De hecho alguna vez viste a una mujer que le apasione el boxeo? Dan una pelea en la

tele. ¿Por qué se pegan? Porque éste lo tiene que derribar a aquel, sino el otro lo derriba a él. No es un buen motivo. Pero, ¡dejá ver la pelea!

Mario : ¡Dejanos ver carajo!

Se ríen

Mario: *(perdido)* ¿Y nosotros por qué corremos?

Steve: La maratón de New York. ¿No te acordás? Tenemos que ir a correrla, el año que viene en noviembre. Ya reservamos el pasaje.

Mario: Hace falta tener cinco horas de carrera en las piernas.

Steve: Cinco o seis.

Mario: ¿Cuánto hace que corremos?

Steve: Veintidos minutos.

Silencio

Mario: Lo que me arruina es que cada tanto pienso que las mujeres tienen razón.

Steve: ¿Por qué el ateniense decidió correr cuarenta y dos kilómetros? Dijo: tengo que correrlos y los corro. Si, pero podrías descansar un poco. Total, nadie te va a ver. No, yo no descanso, corro. De hecho después, cuando te encontrás con esos medio zoquetes que no saben sufrir, decís: éste es un boludo. No es cuestión de físico, eso no quiere decir nada. Hay que sufrir, apretar los dientes para obtener un resultado. Es una cosa que las mujeres comprenden poco. Es una lógica que se les escapa.

Mario: Y quizá se les escape con razón.

Steve: Cuando hay una pelea ¿que hacés? ¿Te hechás atrás?

Mario: Ni loco.

Steve: Sin embargo cada tanto te echás atrás. ¿Pero cómo te sentís?

Mario: ¿Un cobarde?

Steve: Un cobarde tremendo. El mismo razonamiento que te hacía sobre el fútbol. ¿Te asedian? Es ahí que tenés que tener huevos. Rodeados por los ingleses, en el estadio enfurecido. Ellos que arrasan la cancha, y vos que rechazás la pelota a sablazos. Y después les hacés un gol inesperado de contragolpe. Como “Los

millonarios”, carajo, cuando se escapaba Pinino Más ... Tiro del Pato desde los dieciseis metros. El Pato tomaba la pelota en los límites de nuestra área. ¿Sabés como la tiraba El Pato? Se agazapaba en el piso, se inclinaba como un motociclista, y a veces hasta ponía la mano. ¿Pero no te acordás ? Tiros de setenta metros con el pie. Pelota a Pinino que se escapaba sobre la línea. Toque cruzado. Pedro Gonzalez, Luque al vuelo Gol.

Mario: Yo me acuerdo aquella vez en la final con Olimpia en Colombia.

Steve: Asunción. ¿Y entonces, qué tiene que ver? Fue un accidente. Yo lo comprendí antes del partido. Por las caras, cuando enfocaban a los jugadores alineados. Me dije: estos pierden. Están demasiados cargados, no pueden concentrarse en el partido. Se ve en el arranque si ganás. Lo tenés escrito en lo ojos. Si vos estás calmo, si estás seguro, el adversario no te interesa. Contás con vos mismo. Sabés que podés lograrlo.

Mario: Esta noche yo siento que pierdo.

Steve: Tendrías que haberlo dicho antes. Ahora estamos en la pista. El público está gritando. Ya no podemos desilusionarlo.

Mario: Pero si no hay nadie ...

Steve: Los italoamericanos nos han reconocido. Golpean las manos. Gritan go, go ...

Mario: Steve, no estamos en New York ...

Steve: ¡Es la misma cosa, por Dios ! No entendés que es la misma cosa. Siempre es lo mismo. Porque ese día será como éste . Vas a tener las mismas ganas de largar todo. Y si largás ahora, también vas a largar en New York.

Corren un rato en silencio.

Mario: ¿Steve?

Steve: ¿Eh?

Mario: ¿Para vos existe Dios?

Steve: ¿Qué carajo me preguntás?

Mario: Cada tanto tengo la duda.

Steve: Corré, dale.

Mario: A nuestra edad tendríamos que haber decidido si existe o no existe. O por lo menos si existe para nosotros. ¿Cuándo esperamos decidirlo?.

Steve: ¿Decidiste algo sobre las mujeres? ¿los hijos? ¿el trabajo? Todavía no decidiste nada. ¿Justo esta noche tenés que decidir sobre Dios.?

Mario: ¿Cómo es que cuando era chico, creía?

Steve: Te traía regalos en Navidad.

Mario: No, yo creía de verdad en un Dios invisible. A la noche, antes de dormirme, me tapaba la cabeza con las frazadas y rezaba. Le rezaba mentalmente. Y estaba seguro que El me escuchaba. Le hablaba, le pedía que no me pongan mala conducta en el boletín ...

Steve:: Venís de una familia muy creyente.

Mario: ¿Qué sabés de mi familia? No conociste ni a mi hermana y hablás de mi familia.

Steve: Mitad de las veces que abrís la boca hablás de tu familia, de cuando eras chico. De las cosas que te pasaban cuando eras chico. Te lo digo de una vez por todas. A nadie le importa lo de cuando vos eras chico. Eras una mierdita como todos los otros, como lo fuimos todos.

Mario: ¿Pero cómo es que nos hicimos amigos vos y yo?

Steve trata de acelerar para separarse de su compañero. Pero imprevistamente tiene dificultades

Mario: ¿Qué pasa?

Steve: El bazo

Mario: ¿Puntadas o constante?

Steve: Puntadas.

Mario: Ya se te van. Me pasaba también a mí, de chico, porque vivía corriendo. Lo pasaba por el del verdulero que me gritaba: Siempre corriendo Mario. Siempre corriendo. Y mi mamá desde la ventana ... perdoname.

Steve: Son insoportables.

Mario: Respirá hondo. Sacá todo el aire. El secreto es sacar afuera todo.

Steve: No me falta el aire. Me duele el bazo. Lo siento grande como una casa. Me golpea el intestino y lo destroza.

Mario: Si es tan fuerte, mejor parar dos minutos.

Steve: ¿Pero sos boludo? Antes de que des haga

Mario estalla en una risa convulsa.

Mario: Me falta el aire. Ya no puedo seguir.

Steve: (sufriendo) No veo motivo para reírse.

Mario: Me imagino los diarios. Muerto por el bazo mientras entrenaba para la maratón.

Steve: ¿Y qué? Sería mítico. La gente se acordaría de mí como se acuerda del ateniense.

Mario: Marilyn: suicidio. Presley: droga. Bogart: cáncer. Steve: bazo destruido ...
(*Se ríe*).

Steve: ¿Por qué no ponés en la lista a los que mataron? Lennon, por ejemplo. Kennedy, Luther King. Y vos si no dejás de romper.

Mario: Para mí los muertos por asesinato no son el máximo del mito. El accidente automovilístico. James Dean en su Porsche. Eso es lo máximo. Después viene el suicidio.

Steve: Romy Schneider, Pavese, Noschese ...

Mario: Maiacowski, Hemingway, Tenco

Steve: Gino Paoli no pudo.

Mario: Y yo tampoco, no aguanto más.

Steve: (*Está trastornado, grita más para sí mismo que a Mario*) Corré, por Dios, corré. Dejá que todo se rompa. Aumentá en vez de disminuir. Peor te sentís, más tenés que correr, para traspasar el dolor. Dale, mové las piernas, mové los brazos. ¿No sentís que estás entrando en el mito?

Mario: Sí, un poquito.

Steve: Y entonces dale, dale, dale ... ¡Ahhh! (*se aprieta el bazo*)

Mario: ¿Qué pasa?

Steve: Se rompe.

Mario: Paremos. Estamos acá para divertirnos ...

Steve: Divertirnos un carajo. Es cuando sufrís que tenés que insistir. Yo no quiero ir a New York a dar un paseo.

Mario: Falta casi un año.

Steve: Que me importa. Tenemos que entrenar como si fuera mañana.

Mario: Steve, si esto se convierte en un trabajo, yo renuncio.

Steve: Es peor que un trabajo. Es una cuestión de vida o muerte.

Mario: Habíamos empezado de otra manera.

Steve: Se empieza siempre de otra manera. Se empieza porque es lindo. ¿Pero después qué te queda si no le ponés sangre ?

Mario: Sí ¿Pero por qué? ¿Por qué siempre hay que terminar el plato si te da ganas de vomitar? Así no sentís más lo que sos. Digo, lo que sos realmente.

Steve sigue corriendo, la cara contraída de dolor.

Mario: ¿Cómo va?

Steve no responde. Mario se tropieza y cae. El otro tiene que parar, pero continúa moviéndose.

Steve : ¿Qué hacés, sos boludo?

Mario: Caí mal. Había una piedra , algo ...

Steve: (*controla el cronometro*) De acuerdo, pero ahora levantate, estamos perdiendo segundos preciosos.

Mario: No puedo más.

Steve: Por Dios... (*para el cronómetro*) ¿Pero te parece que tenemos que cortar ahora? (*deja de moverse*). Dejame ver. ¿Dónde te duele?

Mario indica el tobillo.

Steve: Es una torcedura. Desde acá la veo.

Steve se arrodilla, toma la pierna de Mario y le da un golpe seco en el tobillo como se usa entre los deportistas para las torceduras.

Steve: Ni siquiera gritaste.

Mario: ¿Tenía que gritar?

Steve: *(lo toma de la musculosa)* No te hiciste nada, pedazo de boludo. Solamente querías descansar.

Mario: Quería que descansaras vos. Quiero que llegues con el bazo entero.

Steve: No te metas en mis cosas ¿está claro? Yo me ocupo de mi bazo. Ahora seguí corriendo, dale.

Mario: Esperá un momento. A mi así no me va. Quiero sentirme libre. Podemos correr hasta la muerte, pero también podemos dejar. A lo mejor decidimos seguir, pero tenemos que ser libres de pararnos.

Steve: No te hagas el Zen conmigo. Vos sabés perfectamente que si en un determinado momento no apretás los dientes a fondo no llegás. Porque al final correr es siempre una cuestión de nervios.

Mario: Yo ya no quiero más poner nervios en las cosas. Lo quiero hacer así, como cagar.

Steve: Entonces andá a cagar. Yo sigo.

Steve pone de nuevo el cronómetro y empieza a correr. Mario lo sigue.

Mario: Me estás rompiendo las pelotas.

Steve: Nadie te obliga a seguirme.

Mario: ¿Por qué siempre tenés que imponer la ley del más fuerte?

Steve: La vida está del lado del más fuerte.

Mario: Nosotros somos seres racionales. También podemos elegir estar con el débil, con quien pierde. Si no seríamos animales.

Steve: Somos animales. El débil muere, el fuerte sobrevive.

Mario: Nuestra inteligencia es un elemento perturbador. Nosotros podemos manejar situaciones de manera artificial. Creamos la medicina, creamos mucho caos.

Steve: La sobrepoblación, por ejemplo. Los bolitas me tienen podrido ...

Mario: ¿Ahora también sos racista?

Steve: No. Me da por las pelotas la hipocresía aquellos como vos que le dan un peso en el tren. ¿Por qué vos hacés eso o no?

Mario: ¿Qué sabés?

Steve: Te veo. Vas en el tren te dan una estampita y les das un peso, y también le sonreís.

Mario: No siempre. A veces yo también reacciono mal. Le digo: Hoy ya le dí un peso a tu colega ¿qué querés? Como si ellos dos por el sólo hecho de ser bolitas se conocieran. El otro día uno insistía: dame, por favor, dame. Saqué la billetera y él seguía. Le dije: pará si no no te doy nada. Pero lo dije de mala manera, nunca lo habría hecho con uno de mi clase. Lo traté como si fuera mi perro.

Steve: Hiciste bien. Si te rompía las bolas ...

Mario: Me da vergüenza. Antes pensaba que existía un criterio de justicia en el mundo. Ahora ya no lo sé.

Steve: Yo creo solamente que el hombre es malo.

Mario: ¿Entonces qué vamos a hacer a New York?

Steve: ¿Qué tiene que ver?

Mario: Si son todos una mierda, ¿por qué tenemos que rompernos el alma de este modo?

Steve: Para ponersela en el culo.

Mario: ¿A quién?

Steve: A la vida. Yo me entreno solamente para ponersela en el culo a la vida. Si no pensás en esto, si no tenés esta idea bien fija en la cabeza nunca vas a hacer nada. La vida es una pesadilla. Y vos estás adentro. Y tenés que romperle el culo, sino te lo rompe a vos. Tenés que hacérsela pagar. Hacerla arrepentir de que sea una pesadilla. ¿Somos gusanos? ¿Tenemos que morir? Está bien. Pero antes quiero que te tragues hasta el fondo lo que soy.

Corren en silencio.

Mario: *(mira al amigo como si no lo reconociera)* ¿Pero cómo nos conocimos nosotros?

Steve: Con una tirada de goma.

Mario: ¿Una tirada de goma?

Steve: Una tirada de goma en lo de Franca. Estábamos en casa de unos amigos. Y vos empezaste a contar de una fiesta donde habías estado dos semanas antes. Te dije: yo también estuve. Después nos quedamos en un rincón hablando de la fiesta, y yo te pregunté si te acordabas de Franca. Por supuesto, me decís. También la besé. A mí me tiró la goma, te dije. Me decís: Perdoná ¿a qué hora te tiró la goma? Cómo a las diez. Te pusiste blanco y dijiste: Carajo, yo la besé a las diez y media ...

Steve se ríe solo.

Steve: Basta. Me haces perder aire.

Mario: No me acuerdo.

Steve: Normal. Tampoco te acordás que te llevaste a mi mujer.

Mario: ¿Franca?

Steve: Ana, no Franca. Ana.

Mario: Ah, Ana. (*desorientado*) Pasó ... hace mil años. ¿Y con Ana cuánto tiempo estuve? Un mes, dos meses?

Steve: Un año.

Mario: Está bien, un año. ¿Qué cambia? Eras durísimo. Yo te admiraba. Decías que ella no te importaba nada.

Steve: No fué exactamente así.

Steve corre sin hablar.

Mario: ¿Y entonces cómo fué? ¿Sufriste?

Steve: Tres años.

Mario: ¿Por qué nunca me lo dijiste?.

Steve: Odio hacer el celoso.

Mario: O sea ¿vos antes que mostrarte celoso, te envenenaste tres años de vida?

Steve no responde.

Mario: Carajo, lo lamento.

Largo silencio.

Mario: O sea ¿Vos preferiste fingir que no te importaba nada antes que hablarme? Carajo, sos una de las cabezas que no rompí.

Steve: Yo tendría que habertela roto a vos, la cabeza.

Mario: ¿Querés que nos peleemos ahora ?.

Steve: No sirve. Ya murió.

Mario: Es algo muerto y enterrado. Todo es muy confuso. No me acuerdo nada en este momento. ¿Es normal, Steve?

Steve: Van cuarenta y siete minutos que le estás dando. Tenés el cerebro en hiperoxigenación

Mario: ¿Qué quiere decir?

Steve: Respirá más lento y vas a ir mejor.

Mario: Pero ya estoy yendo mejor. Desde que retomamos no siento más cansancio. Tengo el cráneo vacío, todo está negro en mi cabeza. Pero me parece como si volara.

Steve: (*preocupado*) ¿Qué decís?

Mario: Sí, vos tenías razón, había que superar la crisis. Después, seguís adelante, te sentís mejor, ya no parás más. ¿Aceleramos un poco?

Steve: No conviene. Ya vamos a un buen ritmo.

Mario: Siento que podría acelerar.

Steve: Y te equivocás. No tenés en cuenta tus límites.

Mario pasa adelante

Steve: Hablo seriamente. No sirve forzar sino reventás. Te sentís bien, pero es un momento pasajero. Un paréntesis entre la primera crisis y la segunda.

Steve trata con dificultad de seguirlo.

Steve: Sabe que me duele el bazo y acelera.

Mario no disminuye el ritmo.

Steve: ¿Querés darme una mano o no?

Mario no contesta.

Steve: Primero se hace arrastrar, después cuando otros tienen una necesidad ...

Stevie pierde terreno. Mario ni pestañea.

Steve: ¿Me reconocieron los italo-americanos?

Mario: Mmhh Mmmh.

Steve: ¿Y qué gritan?

Mario: Go, go.

Steve: ¡Más fuerte!

Mario: ¡Go! ¡Go!

Steve: ¡Go! ¡Go! Lo incitan, el aprieta los dientes. Levanta la cabeza. Calma la respiración. Miren que se recupera. Llama a todas sus fuerzas, saca afuera el orgullo del campeón. Es un milagro. Está saliendo de nuevo adelante.

Steve recupera un poco. Pero Mario es implacable y se adelanta.

Steve: ¡Espacio! ¿No ves que no puedo?

Mario: ¿Cuánto tardaste en decirlo?

Steve: No te voy a ayudar nunca más. Apenas estás bien, me largás.

Mario: Pero yo no me estoy bien. Tengo frío. Las piernas me tiemblan.

Steve: ¿Y entonces por qué acelerás?

Mario: Toda la vida me sentí así . Los otros corren y yo me esfuerzo para seguirlos. Les digo: ¿no pueden ir más despacio? Me escupen en la cara. Una vez me encerraron en el baño del vestuario y me dejaron ahí una hora.

Steve: ¿Y yo que tengo que ver? Yo no te encerré en el baño.

Mario: Vos estás ahí apuntándome de cerca con un revólver. Siempre. Yo no quiero más ese revólver, ¿entendiste? No me sirve.*(acelera)*

Steve: Mirá que correr así es peligroso.

Mario: Lo decís porque estás deshecho.

Steve: Lo digo por vos. Podés salirte del camino.

Mario: ¿De qué estás hablando?

Steve: No digas pavadas.

Mario sigue al galope.

Steve: yendo demasiado fuerte. ¡Eh! ¡Pará un poco!

Mario: No puedo. Mis piernas van solas.

Steve: No te puedo seguir más ¿lo entendés?

Mario: Me siento como el ateniense.

Steve: *(desesperadamente)* El ateniense es un mito del carajo. Cuando llegó ya ni siquiera sabía que noticia tenía que llevar. Tal vez contó solamente un sueño.

A lo lejos se escucha pasar un coche. La luna se aproxima. Su luz se torna más intensa. Mario va muy veloz. Steve pierde progresivamente terreno.

Mario: ¿Cuánto hace que corremos?

Steve: Cincuenta y nueve.

Mario: ¿Incluida la parada?

Steve: Excluida.

Mario: ¿Cómo cincuenta y nueve? Ni siquiera vimos el paso a nivel?

Steve: *(tristemente)* Recién lo pasaste.

Mario: ¿Cuándo? No me di cuenta.

Steve no contesta.

Mario: ¿Por qué no dijiste nada?

Silencio

Mario: Tenemos que volver.

Steve: Ya no podés.

Mario: ¿Por qué?

Steve: Estás demasiado lanzado.

Mario: (*se ríe*) lanzado, es verdad... (De pronto como perdido) ¿Pero por qué tengo tanto frío?

Steve: Tuviste gripe.

Mario: Y si ... (*está confundido. Trata de concentrarse para retomar el hilo*)
¿Cómo es que cuando comenzamos, cerca de nosotros no estaba el coche?

Steve no contesta.

Mario: Tenía que estar ahí. Digo cuando hacemos el calentamiento. ¿Por qué no estaba?

Steve: Lo dejaste en el camino.

Mario: ¿En el camino dónde?

Steve: En la curva.

Mario: ¿Pero yo fui a buscarte?

Steve no contesta. Está exhausto y desconsolado.

Mario: No tengo en mente si fui a buscarte ...

Steve: No pienses en eso.

Mario: Estaba aquella recta, después al fondo la curva ¿correcto? Rebajé. Cuarta, tercera ... ¿La hice Steve? ¿Hice la curva?

Steve: No te atormentés. Ahora ya no sirve.

Mario: ¿Por qué?
Steve: Está yendo como un dios. No pienses en otra cosa.
Mario: Me viene a la mente mi mamá . Cuando levantaba las frazadas a lo pies de la cama y me ponía las medias, porque nunca quería levantarme. De repente se me ocurre que no me quería.
Steve: Te quería. Quedate tranquilo.
Mario: No, no me quería tal como yo era realmente. Yo hubiera preferido quedarme en la cama. Ella no me quería a mí . Te quería a vos. Por qué nosotros somos hermanos ¿ verdad Steve?
Steve: Lo fuimos. Fuimos como hermanos.
Mario: ¿Cómo es que se me viene a la mente mi mamá?
Steve: Extendé las piernas, alargá el paso, más ... No pierdas más aire. Estás haciendo un tiempo increíble. Nunca corriste tan rápido. Vos llegas a New York. Llegás esta noche.

Mario acelera aún mas. Ya tienen que gritar para escucharse

Mario: Eh¿dónde estás?
Steve: Acá.
Mario: No te veo mas.
Steve: Hay niebla.¿No ves que hay niebla?
Mario: ¿Dónde estamos? No reconozco el paisaje.
Steve: No pienses en eso. Corré.
Mario: Me siento todo helado.
Steve: Está llegando el hielo cósmico.
Mario: ¿Cómo el hielo cósmico?
Steve: El pronóstico del tiempo ¿te acordás?
Mario: Pasá adelante vos. No me gusta que te quedes así atrás. Tengo un poco de miedo,
Steve: No puedo. Te acompañé hasta acá pero ahora me tengo que parar.
Mario: ¿Qué estas diciendo ? Habías dicho que no largabas ...
Steve: Tenés que seguir adelante solo. De verdad.

Mario: Pero si está llegando el hielo cósmico, no quiero ...

Steve: Yo no puedo seguir más. Tratá de entenderlo.

Mario: ¿El bazo?

Steve: No el bazo está bien. No puedo ir adelante y punto. Aceptalo. Ya no somos chicos.

Corren en silencio aún un poco más.

Mario: ¿Steve?

Steve: ¿Eh?

Mario: ¿Vos también estabas en el coche? ¿O estaba yo solo?

Steve no contesta.

Mario: Decímelo Steve. Tengo que saberlo.

Steve: No Mario. Yo no estaba. Me quedé a ver el partido.

Mario: ¡Oh Cristo!

Steve se detiene.

Mario: ¿Por qué no lo dijiste antes?

Steve desaparece en al oscuridad.

Mario sigue corriendo solo

Mario : ¿Me perdonás todo? ¿También lo de Ana?

Steve: *(desde la oscuridad)* Ya te perdoné.

Mario: Buscá las llaves .Lleváselas a papá. Habrán quedado entre las chatarras. En alguna parte tienen que estar.

Mario acelera aún más, como si estuviera en la recta final. Después se vuelve Hacia la oscuridad y grita

Mario: ¿Steve? ¿Pero yo qué noticias tengo que llevar?

Después desaparece en la luz.

ALLEGATO 3

**Encuentro sobre
la Nueva Dramaturgia Italiana**

Viernes 3 de Agosto - 18.30 hs.
Instituto Italiano di Cultura
M.I. De Alvear 1119

Mesa redonda con algunos representantes de la cultura teatral Argentina, entre ellos los dramaturgos **Griselda Gambaro** y **Mauricio Kartun** y el Prof. **Francesco Javier**, director del Instituto de Artes del Episcopado de la Universidad de Buenos Aires. En esta ocasión se harán presentes la Dra. **Angela Calicchio** (Italia), responsable de la Colección de textos teatrales editados por Ricordi y el autor **Cesare Lievi**.

Presentaciones Escénicas

MARATON DE NEW YORK
de Eduardo Erba

**ENTRE LOS INFINITOS
BENTOS DE UN
SEGMENTO**
de Cesare Lievi

Martes 12-19-26 - Miércoles 13-20-27 de Agosto
Martes 2 - Miércoles 3 de Septiembre
20.30 hs.
Complejo Teatral Margarita Xirgu
Chacarabon 875

**CENTRO RICERCHE TEATRALI
IMAGO**

**ENCUENTROS
CON
LA NUEVA
DRAMATURGIA
ITALIANA**

**ISTITUTO ITALIANO
DI CULTURA**

Cap. VI: Locandina della tavola rotonda *Encuentros con la nueva dramaturgia italiana*

ALLEGATO 4



Cap. VI: Manifiesto messa in scena di *Maratona de New York* e *Entre los Infinitos puntos de un Segmento*

ALLEGATO 5

SERGIO COLELLA
(A CURA DI)

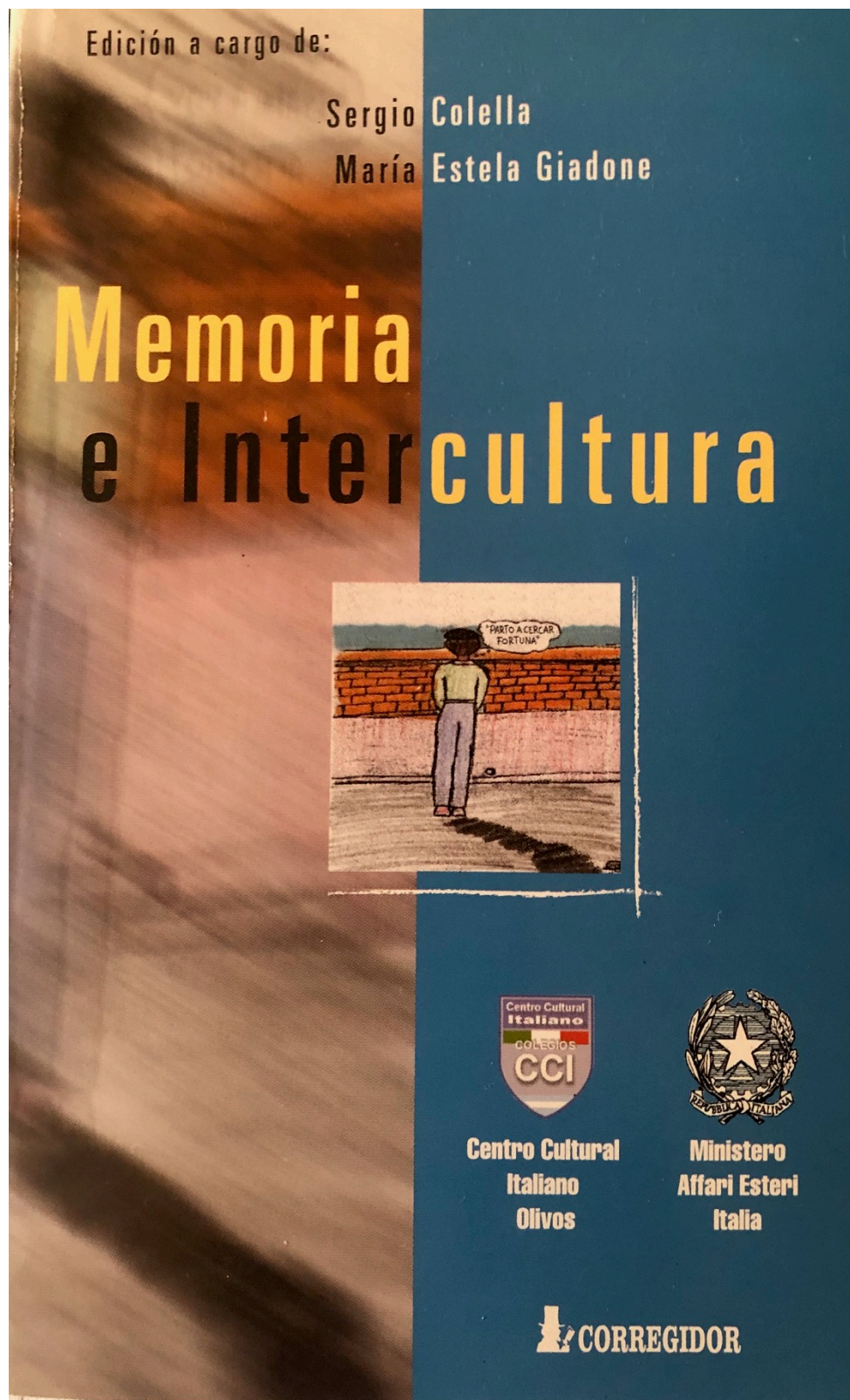
LE ORIGINI ITALIANE
NEL TEATRO ARGENTINO

ARMANDO DISCEPOLO
GRISELDA GAMBARO
ROBERTO "TITO" COSSA
DANIEL VERONESE
PATRICIA ZANGARO
GONZALO DEMARIA



Cap. VII: volume *Le origini italiane nel teatro argentino* - copertina

ALLEGATO 6



Cap. VII: copertina del volume *Memoria e Intercultura*

ALLEGATO 7

Roberto "Tito" Cossa

GRIGIA ASSENZA

Traduzione di Sergio Colella

PERSONAGGI

Nonno

Frida

Lucia

Ciccio

Dante

Disimpegno della cucina nella "Trattoria La Argentina", quartiere di Trastevere a Roma; è un ambiente ampio che si usa come salotto. A destra c'è la cucina, che lo spettatore non vede, a sinistra una uscita che porta alle camere della casa ed al fondo un'altra che dà al salone del ristorante. All'inizio si sente il suono di una fisarmonica. È il nonno che suona malamente il tango "Canzonetta", seduto ad un estremo della scena. Nell'altro Frida cerca di chiudere una valigia debordante di abiti.

NONNO: "Quando ascolto o sole miooo ... senza mamma e senza amore ... sento un frio qui nel cuore ... che mi batte di ansietà ... Sarà l'alma de mi mammaaa ... che

lasciai quando ero un niño... piange, piange o sole mio ... Yo tambien quiero llorar”²⁰⁵. (*Prolunga le battute finali della canzone*)

*Un istante dopo entra Lucia dalla cucina portando mate*²⁰⁶, *che porge a Frida.*

FRIDA: Coño!²⁰⁷ Questa valigia è molto piccola. Avrei dovuto scegliere la più grande. È sempre lo stesso: ritorno con più cose di quelle che ho portato.

LUCIA: A che ora parte l'apparecchio?²⁰⁸

FRIDA: Ho ancora tempo. (*Beve il mate*) Ma', non voglio che mi accompagni. Mi senti?

LUCIA: Sai che nun me piacion' e saluti.

FRIDA: Bene! Quando arrivo a Madrid ti scrivo.

Frida smette di bere il mate e lo passa a Lucia.

LUCIA: E quando vai a ritornare a Roma?

FRIDA: Non so ma'. In estate forse.

LUCIA: Forse?

FRIDA: Beh ... voglio dire: chissà (*Lucia la guarda senza capire*). Che non è certo. Questo intendo. Che non è certo.

LUCIA: Fra sei misì e nun è certo? E che fai a Madri? Che devi fare a Madri ca'nu' può fa'a Roma?

FRIDA: Il mio posto è a Madrid.

LUCIA: Il posto tuo ... il posto tuo ... e chi a'ritt? Dio ha detto che il posto tuo sta a Madri? Dio ha detto che il mio posto sta a Roma? Che il posto di Martìn sta a Londra? Eh? L'ha detto Dio? Cos'è Dio? Na'agenzia pe'turist?

FRIDA: (*Con stanchezza*) Ogni volta che vengo a Roma la stessa discussione.

²⁰⁵ Il Nonno mescola parole in italiano e parole in spagnolo come “*frio*” invece di “freddo” o “*niño*” invece di “bambino”. A volte mescola le due lingue, come quando dice “ansietà” invece di “ansia”, altre dice tutto in spagnolo: “*Yo también quiero llorar*”: “anch'io voglio piangere”.

²⁰⁶ *Mate*: bevanda simile al tè molto diffusa in Argentina.

²⁰⁷ Frida abita a Madrid e pronuncia qualche espressione tipica in spagnolo.

²⁰⁸ Lucia usa l'italiano ed il dialetto campano-pugliese.

LUCIA: Ogni vota o'parlamm meno, allora. Pecchè vieni sempre meno. Al principio venivi ogni mese. Ropp ogni tre mis. Ora fra sei ... ! E non è sicuro!

FRIDA: Ma dai mamma: dammi un altro mate.

Lucia va verso la cucina col mate.

FRIDA: Sai mamma? Ho insegnato a Manolo a bere il mate. Vedessi come gli è piaciuto! All'inizio credeva fosse una droga ... qualcosa come la marihuana ... (*Ride*) ... Però ascolta, gli ho detto ... Nel mio paese la bevono anche i bambini! Non ci credeva!

In quell'istante entra Ciccio, con una copia del giornale "Clarìn" sotto il braccio, biascicando insulti fra sé e sé.

FRIDA: Che succede zio? Sei arrabbiato.

CICCIO: Tano figlio di puttana! Stronso! (*Frida lo guarda*) El canilla ... il giornalaio! È un tano guacho ... stronso. Sono vent'anni che gli compro il "Clarìn" tuti i sciorni. E ci credi che tutti i sciorni se lo devo chiedere? Lo sa che vado a comprare il "Clarìn". E lui no. Se lo devo chiedere: "Mi dà il Clarìn di Buenos Aires"? Tutti li sciorni lo stesso. Ma ascolta ... a Buenos Aires compri tre sciorni di seguito il giornale in un posto ed il sciornalaio appena te vede te aspetta già col sciornale in mano. Io compravo sempre il sciornale di fronte al Policlinico: nella via Presidente Peròn ... gli compravo "Noticias Graficas". E tutti i sciorni mi aspettava col sciornale in mano. Un pomeriggio dissi: "cambio per Critica". Il sciorno dopo mi aspettava con il "Critica" in mano. Questo Tano ... ! Vent'anni! E mi ha anche insultato.²⁰⁹

FRIDA: Ti ha insultato?

CICCIO: Eh sì ... ha detto qualcosa in italiano.

FRIDA: Cos'ha detto?

CICCIO: Non l'ho capito. Però si vedeva che mi ha insultato! Sono così! Li italiani sono così! Quando si accorgono che non li capisci, ti insultano.

FRIDA: Mah, a me non è mai successo.

CICCIO: Ah no? L'altra volta ho portato papà a fare un sciro ... Siamo estati a vedere la parte vecchia della città, quella tuta rrota ... Beh, ci siamo persi. E ho deto

²⁰⁹ Ciccio parla con l'accento argentino: "sci" invece di "g", per cui pronuncia "sciornale" invece di "giornale", "s" invece di "z": "stronso", a volte non pronuncia la doppia "t" o "c" o la "l": "vechieta", "dela", ecc. ... e mescola l'italiano con lo spagnolo.

al viejo, a papà: chiedi come se fa para retornare a Trastevere. Il nono ha chiesto a una vechieta che usciva dela chiesa. E la vechia gli ha risposto: “andate a la puta que te pariò”.²¹⁰

FRIDA: Ti ha risposto proprio così?

CICCIO: Beh ... in italiano. Però qualcosa di simile. Era una vechieta che usciva dela misa²¹¹.

Dalla sala d'entrata arriva Dante, vestito da Gaucho. Ha un tovagliolo sull'avanbraccio.

DANTE: Lucia ... Lucia ...

LUCIA: (*Appare*) Che succede?

DANTE: Sono arrivati dei clienti.

LUCIA: (*Indispettita*) Così presto?

DANTE: Eh sì ... così presto. Vai a prepararti. Vai!

LUCIA: Porca miseria!

Lucia va verso le stanze da letto.

DANTE: Ciccio ... apri il tavolo due. Due coperti. E quattro al tavolo sette. (*Si affaccia alla cucina*) Bruno: tre chinchulines molto cotti ... due mogeca²¹² e una insalata di pomodori e cipolle ... E una griglia completa per quattro. (*Suona il telefono*) “Trattoria La Argentina”, buonasera Commendatore! Come va?

Riappare Lucia. Ha indossato un poncho²¹³ e va verso la porta del salone del ristorante. Passando vicino a Frida le dice:

LUCIA: Torno subito

²¹⁰ *Andate a la puta que te pariò*: equivale all'italiano *ma vaffanculo!*

²¹¹ *Misa*: messa.

²¹² Dante pronuncia i cibi argentini con accento italiano: "mogeca" invece di *mollejas*. I *chinchulines* (pronuncia: *cinciulines*) sono le viscere del vitello. Il *Chimichurri* è un sugo speziato ed il *locro* è uno stufato. Catamarqueña viene da "Catamarca", provincia argentina.

²¹³ *Poncho*: abito tradizionale di indios sudamericani e *gauchos* delle *pampas*.

DANTE: (*Coprendo la cornetta del telefono parla a Lucia*) Pane e chimichurri al tavolo tre. (*Al telefono*) Ah ... commendatore ... abbiamo locro ... è un locro speciale: alla camatarqueña.

CICCIO: (*Corregge*) Catamarqueña ... catamarqueña ...

DANTE: (*Al telefono*) È un ordine commendatore! La tavola al lato della finestra per tre persone. Molto piacere (*Abbassa il telefono. Esce e si volta verso Frida*)

DANTE: Non vai ancora, no?

FRIDA: (*Guarda l'ora*) Fra poco.

DANTE: (*Scusandosi*) Oggi è venerdì. Un giorno complicato. Vedi?

FRIDA: Continua pure a lavorare, papà.

DANTE: (*La bacia*) Ci vediamo dopo.

Dante entra nella sala. Frida torna alla sua valigia. Ciccio sta leggendo il giornale. Il nonno suona "Canzonetta"

NONNO: "La Boca ... callecòn²¹⁴, Vuelta de Rocha ... bodegòn, Genaro e su acordeòn²¹⁵ ... Canzonetta gris d'assenza, cruel malòn²¹⁶ di pena vecchia escondida nelle ombre del alcòl"²¹⁷

CICCIO: (*Leggendo il giornale*) Oh! Mirà papà. Domenica passata era di turno la farmacia di don Pasqual. (*Legge*) Sezione 22, Almirante Brown 1302. Era la farmacia di Don Pasqual, ti ricordi?

NONNO: Allora non va a venire a giocare alla briscola. Quando è di turno non viene a giocare alla briscola con me.

CICCIO: Che sarà di don Pasqual? Aveva più o meno la tua età.

²¹⁴ *Callecòn: Callejón.* Gli emigrati italiani che parlavano in argentino non riuscivano a pronunciare la "j" spagnola per cui la pronunciavano come "c". Inoltre in Argentina la doppia elle veniva letta come "g". Quindi la parola spagnola "Callejón" diventa "Callecòn" pronunciata "Cagecòn".

²¹⁵ *Acordeòn:* fisarmonica.

²¹⁶ *Malòn:* gruppo di indios assalitori.

²¹⁷ In spagnolo/argentino: "La Boca, callejón (vicolo), Vuelta de Roca, bodegón (taverna), Genaro y su acordeón" (e la sua fisarmonica), canzonetta gris de ausencia, cruel malón (orda crudele) de penas viejas (di dolori antichi) escondida en la sombra de mi alcohol (nascosta nell'ombra del mio alcòl)

NONNO: Quanti anni ho io?

CICCIO: Eh, ottanta ... Fammi pensare. Partimmo de Buenos Aires nel ... ne hai ottantacinque.

NONNO: Allora don Pasqual ne ha ottantatre. Quando è arrivato all'Argentina ne aveva diciott'anni ... e io veinte. Sempre gli toglievo due anni (*Fa una pausa. Il nonno suona*). "La Boca, callecòn, Vuelta de Rocha ... Bodecòn ... Genaro e su acordeòn ..." Così che don Pasqual sta di turno oggi?

CICCIO: No, papà ... no.

NONNO: Lo dice il diario.

CICCIO: Però questo sciornale è de la domenica passata. Già te l'ho spiegato. Qui i sciornali si leggono ritardati. (*Per se stesso*). Che Tani animali! Almeno ... vai a sapere che è stato di don Pascual. Per lo meno la farmacia c'è.

NONNO: Quando andiamo a tornare a Buenosaria, Ciccio?

CICCIO: Prima o poi, papà.

NONNO: (*Ricomincia a suonare*) Voglio tornare a Buenosaria a giocar alla briscola con Don Pasqual "Canzonetta gris d'assenza ... cruel malòn di pena vecchia, escondida nelle ombre de mi alcòl ...! Sognai Tarento ... con cent' regreso ... Ma rimango qui alla Boca dove piango mi congoca ..." ²¹⁸ Mai mi poteva vincere alla briscola don Pasqual (*Ride*). E come s'arraggiava! Ma non mi vinceva mai!

FRIDA: Ah, finalmente!

Lascia la valigia al suolo e si siede vicino a Ciccio. Questi la guarda.

CICCIO: La Frida ... Che bella sei. Los puntos devono impazzire a Madrid, no?

FRIDA: Los puntos?

CICCIO: I Gallegos ... los muchachos, i ragazzi.

FRIDA: (*Ride*) Come parli buffo. Mi piace ascoltarti.

²¹⁸ In spagnolo: *Soñé Tarento, con cien regresos* (cento ritorni), *pero sigo aquí en la Boca donde lloro mi congoja* (la mia angoscia)". In italiano: Sognai Taranto, con cento ritorni, però continuo a stare qui alla Boca dove piango la mia angoscia.

CICCIO: Bella, che churro!²¹⁹ Così ti dicono?

FRIDA: No ... Che maja!²²⁰

CICCIO: Maja? È uno scherzo. (*Ride. Diventa serio*) Ascoltami ... non vorranno dirti quella cosa della Maja Desnuda, no?

FRIDA: No! (*Ridono entrambi*).

CICCIO: Quando te dicono “che maja”, tu di “sono argentina”.

FRIDA: Argentina ... porteña²²¹ e della Boca.

CICCIO: Come ti ricordi!

FRIDA: Me lo dicevi sempre. “Frida: tu sei argentina, porteña e del barrio²²² della Boca. Devi gridarlo al mondo intero!”

NONNO: Chi è?

CICCIO: È Frida, papà.

NONNO: Credevo fosse don Pasqual.

CICCIO: Come don Pasqual? A Roma don Pasqual?

NONNO: Eh certo. Don Pasqual è di turno oggi. Non può venire a giocare alla briscola con me.

CICCIO: (*A Frida*) Don Pasqual era il farmacista vicino di casa. Nella avenida Almirante Brown. E veniva tutti li pomerisci a giocare a le carte con papà.

NONNO: Non mi vinceva mai! E s’arraggiava! (*Ride*).

CICCIO: (*A Frida*) Tu non ti ricordi?

FRIDA: No, quasi niente.

²¹⁹ *Churro*: bella o bello in Argentina.

²²⁰ *Maja*: bella in Spagna.

²²¹ *Porteña*: del porto di Buenos Aires.

²²² *Barrio*: quartiere

CICCIO: Uh ... come ti voleva bene! E tu ammattivi per lui (*Imita Frida*) “Don Pasqual ... Don Pasqual ...” Ogni volta che lo vedevi gli correvi in braccio. Era matto di te! E fu lui a portarti in braccio sulla nave. Non ti ricordi? (*Frida nega*) Certo ... avrai avuto cinque anni ...

FRIDA: Meno di quattro.

CICCIO: Come piangeva don Pasqual! Sempre mi ricordo ... sul molo, che piangeva e agitava le braccia. Un Tano per bene.

NONNO: Andavamo sempre a piazza Venezia con don Pasqual a giocare alla briscola sotto gli alberi. (*A Frida*) In piazza Venezia vicino a casa.

CICCIO: Quello è il parco Lezama, papà, a San Telmo.²²³

NONNO: Ecco sì! Il parco Lezama. E guardavamo il Colosseo.

CICCIO: Che Colosseo? Lo stadio del Boca, il Boca Junior.

NONNO: Ecco. È tutto rotto lo stadio del Boca²²⁴ (*Suona*) “Ma rimango qui alla Boca, dove piango mi congoca ... Sognai Tarento ... con cent' regreso! ”

Frida s'è messa a sfogliare il “Clarín”.

FRIDA: Lo sai zio? Non mi ricordo nulla di Buenos Aires. Però ho un'immagine: una volta mi hai portato a camminare in una strada piena di gente ...

CICCIO: Sarà la calle Florida. Sempre ti portavo in calle Florida.

FRIDA: C'era molta gente.

CICCIO: Ah! La strada più bella del mondo.

FRIDA: Florida. Ci saranno fiori.

CICCIO: È piena di fiori! E di alberi che si incrociano in alto ... formano ponticelli ... gondole ... musicisti e poeti che recitano versi. E la gente canta e balla.

FRIDA: Che bello!

In quell'istante suona il telefono. Appare Dante e risponde.

²²³ *San Telmo*: vecchio quartiere centrale di Buenos Aires

²²⁴ *Boca Junior*: squadra del quartiere della *Boca*, fondata dagli emigrati italiani.

DANTE: Trattoria La Argentina, buonasera. Chi è? (*Urla*) Chiamata da Londra.

Entra Lucia agitata.

LUCIA: È Martinino ... Martinino.²²⁵

DANTE: (*Al telefono*) Sì signorina.

LUCIA: (*Gli strappa il ricevitore*) Martinino! ... Ah sì, signorina, aspetto.

Rimane in attesa. Dante si avvicina al nonno.

DANTE: Papà ... Mettete il poncho che ho bisogno di voi. (*Prende un poncho ed aiuta il Nonno a metterlo*). La tavola della finestra. Sono tre clienti molto importanti. Dovete suonare voi. (*Il nonno acconsente*). Ma non suonate la solita porcheria. Suonate la Cumparsita. Vi ricordate (*Il nonno lo guarda. Dante canticchia la Cumparsita*) “Ta-ra-ra-rà ... Ta-ra-ra-rà”. (*Il nonno suona due accordi confusi, vagamente simili a “La Cumparsita”*). Entrambi stanno uscendo verso la sala. Dante gli ripete l’armonia della Cumparsita).

“Così-così ... Così. Così, sì sì sì sì”.

Il Nonno e Dante escono.

LUCIA: (*Al telefono*) Martinino! Figlio mio. Come stai? (*Pausa*) Cumm staie! (*Ascolta con un gesto di impotenza*). Ma io non ti capisco. Figlio mio! Cumm? Come? Mader? E chi è sta mader? Ah ...mader! Sì, song’ io. Mader! (*Dirà tutto quello che segue piangendo e senza fermarsi*). Tengo nostalgia di te. Quando verrai a vedermi? Fa molto freddo a Londra? (*Ascolta*). Come? Che è stu “anderstan”? (*A Frida*) Stu figl’mio dice che “no anderstan”.

Frida va verso di lei e le prende il telefono.

FRIDA: Martìn? Sono io Frida! Tua sister! Come stai? Come stai! (*Pausa*) Che how are you, coño! Noi bene n-o-i! (*fa un gesto di impazienza*) Noialtri ... noialtri good, sì good!

LUCIA: Domandagli quando verrà a vedermi.²²⁶

FRIDA: (*A Martìn*) Un momento! Che one moment! (*Guarda Lucia*).

²²⁵ Il nome *Martinchito* del testo originale è un diminutivo di Martin, solitamente sarebbe Martinsito, in italiano si leggerebbe Martincito, ma Martinito o Martinino sono più plausibili.

²²⁶ *Vedermi*, è un “argentinitismo” e qua sta per “trovarmi”

LUCIA: (*Nervosa*) Dumandacello quann me venè a truvà!

FRIDA: Non ti capisco ma'!

LUCIA: Che gli domandi quann me ven' a verè!

Frida, con lo sguardo, cerca l'aiuto di Ciccio.

CICCIO: Io non so ... dice che lo mandi da qualche parte a vedere!

FRIDA: (*Al telefono*) Dice madre ... Mother dice ... No, mother says ... che ti mandi ... Che ti mandi a vedere! Coño. Come si dice mandare a vedere in inglese? A chi vuoi che vada a vedere, mà?

LUCIA: Dumandacillo se fa fredd' a Londra!

FRIDA: Dice che vai a vedere a Freddy a Londra (*Ascolta*). Freddy ... Freddy. Okkey ... okey (*Mette giù il telefono. Lucia la guarda in attesa*) ... Dice che va bene.

LUCIA: Che va bbene, che?

FRIDA: Mi ha detto okey. Okey vuol dire va bene. Va a trovare Freddy.

In quell'istante entrano Dante ed il Nonno. Il nonno suona.

NONNO: "Sognai, Tarento ... con cent' regresooo ... Ma rimango qui alla Boca ...

DANTE: (*Lo scuote*) Vi ho detto di suonare "La Cumparsita". Alla gente non le piace questa cosa italiana che suona. La Cumparsita le piace alla gente! Questo in una trattoria argentina. Andate, andate ... provate La Cumparsita. (*A Lucia*) Che ha detto Martinino?

LUCIA: (*Piagnucolosa*) Che a Londra fa molto fridd.

DANTE: Eh ... sempre fa freddo a Londra. (*A Ciccio*) Segna una trippa gorda²²⁷ per la sette e un dolce vigilante alla nove. (*Alla cucina*) Bruno fai andare due empanadas e tre locro a la camatarqueña ...

CICCIO: (*Corregge*) Catamarqueña. Ca-ta-mar-que-ña ...

Dante è uscito. Lucia rimane piangente e Ciccio annota le richieste. Frida prende la valigia.

²²⁷ *Tripa gorda*: viscere di vitello. *Vigilante*: dolce argentino. *Empanadas*: Fagottino di pasta ripiena di carne.

FRIDA: Comincio ad andare, mamma.

LUCIA: (*Spaventata*) Te ne vai? Te ne vai?

FRIDA: Eh sì mamma. È l'ora.

LUCIA: Frida ... (*Si avvicina a lei*) Pecché nu' riman a Roma? Perché non ti fermi?

FRIDA: Mamma ... ne abbiamo già parlato.

LUCIA: (*L'abbraccia piangendo*) Rimani a Roma ... Rimani a Roma cummè.

FRIDA: Non posso. Lo sai che non posso.

LUCIA: Ma pecchè? (*Frida non risponde*) E'pè chell'uomm, no? È pè chell'uomm!

FRIDA: Sì è anche per Manolo. Però non è solo per lui.

LUCIA: Sei innamorata di lui.

FRIDA: Sì ci sposteremo.

LUCIA: Sposarti? Con uno straniero! Nun è cumm' a nuje! È uno straniero e ti abbandonerà! Perché gli stranieri sono così! (*La guarda con odio*) Vai! Vatteèn e nu' turnà cchiu!

FRIDA: Mamma ...

LUCIA: M'hai sentut! Non tornare più! (*S'allontana da lei piangendo*).

FRIDA: (*Guarda per un istante Lucia e poi va verso Ciccio*) Ciao, zio.

CICCIO: Ciao piccola. Buon viaggio (*Si baciano*).

FRIDA: (*Bacia il nonno*) Ciao, Nonno.

NONNO: Vai a passeggio? Quando passi per la farmacia di a don Pasqual che lo sto aspettando per giocare alla briscola.

FRIDA: (*Sta uscendo e si ferma. A Lucia*) Ti scrivo, mamma. (*Esce*).

NONNO: "Canzonetta gris d'assenza, cruel malòn di pena vecchia escondida nelle ombre de mi alcòl. ... Sognai Tarentoo ... con cent' regreso ..." Quando torniamo a Buenosaria, Ciccio?"

CICCIO: Un giorno di questi.

Dal salone entra Dante agitato.

DANTE: Ma cosa succede!? ... Lucia! ... Tre tavoli da servire. Tre tavoli!

LUCIA: (*Furiosa*) Me ne frega dei tre tavoli ...! Me ne frega dei tre tavoli e me ne frega dei clienti! (*Si toglie il poncho e lo sbatte per terra. Esce piangendo e va verso le stanze da letto*).

DANTE: Ma porca miseria! Proprio un venerdì! (*A Ciccio*) Devi aiutarmi in sala.

CICCIO: In sala? Nooo ... camarero no.

DANTE: Ma io solo non basto!

CICCIO: Io servire un Tano? Perché mi insulti? Nooo ... Te l'ho già deto. Ti faccio il cassiere. Però il camarero no. Già te l'ho deto quando hai deciso di aprire el restaurante. Camarero no! Questo è stato il patto.

DANTE: Stà bene. Tu non mi aiuti. Ma non mangi più. Te lo giuro. (*Fa il gesto della vendetta*) Non mangi più. Vai chiedere l'elemosina! (*Esce violentemente verso il salone*).

CICCIO: Preferisco chiedere lemosna e non fare il servo di un tano di merda!

Ciccio si mette a leggere il giornale. Il nonno suona "Canzoneta".

NONNO: Prendevamo por la avenida Almirante Brown con don Pasqual e ce ne andavamo alla Vuelta di Rocha. Ti ricordi la Vuelta di Rocha,²²⁸ Ciccio?

CICCIO: Sì papà. sì ...

NONNO: E guardavamo il Tevere.

CICCIO: Il Tevere, no. Quello è qua. Il ... (*si blocca*), il ... (*Si sta spaventando*). Come si chiama? Il ... Però la puta madre!²²⁹

NONNO: Il Tevere.

CICCIO: (*Furioso*) No ...è qua! Il ... il ... (*fa un gesto di impazienza*) per ... davanti alla Vuelta de Rocha ... de l'altra parte c'è Avellaneda ... le navi ... Quinquela Martín ... me cago!²³⁰ (*Contento*) l'Arroyuelo!²³¹

²²⁸ *Vuelta de Rocha*: zona del quartiere *Boca*, dove il fiume *Riachuelo* forma un'ansa

²²⁹ *La puta madre!*: equivale a "Porca puttana!"

²³⁰ *Me cago*: Porca miseria!

NONNO: Ecco ... il Riachuelo²³² ... e dopo il Castel Santangelo ...

CICCIO: El Riachuelo.

Il nonno si mette a suonare "Canzoneta" lentamente, Ciccio si mette il poncho che Lucia aveva tirato a terra e va verso il salone del ristorante.

CICCIO: *(Dalla porta che dà nel salone, rassegnato)* Commendatore ... Cosa vuole?

Ciccio esce verso il salone. Il nonno rimane solo.

NONNO: Tocca a voi don Pasqual. Spada e vittoria. Terminiamo la partita e dopo ce ne andiamo a piazza Venezia, eh? Prendiamo per Almirante Brown ... attraversiamo Paseo Colòn e andiamo a giocare alla briscola sotto l'albero. Quando ero giovane, andavo sempre al Parco Lezama ... Con il mio babbo e la mia mamma ... Mio fratello Angelino ... tutti andavamo al Parco Lezama ... e il Duce usciva al balcone ... la piazza piena di gente. E il generale parlava e ci diceva: "Descamisados²³³ ... dal lavoro a casa e dalla casa al lavoro". E lei era bionda e giovane. E ci diceva: "Difendete il generale". E dopo il Duce chiedeva: "Che volete? Pane o cannoni?" E noi gli gridavamo: "legna, general, legna general". *(Suona accordi di "Canzoneta")* Ma ... dopo ho preso la nave. E la nave si muoveva e il mio fratello Angelino mi diceva: "In Argentina andiamo a fare i soldi ... molti soldi ... E dopo torniamo in Italia". *(Ride)* Così diceva mio fratello Angelino, che Dio l'abbia nella sua Santa Gloria. Un pomeriggio di sole è caduto dalla impalcatura. *(Suona e canticchia)* "Canzonetta gris d'assenza, cruel malòn di pena vecchia escondida nelle ombre de mi alcól ... Sognai Tarento, con cent' regreso ..."

Quando torneremo in Italia, don Pasqual? Quando torniamo in Italia?

Scuero.

²³¹ *Arroyuelo*: ruscello. La "y" in Argentina si pronuncia come "sci"

²³² *Riachuelo* si pronuncia "riaciuelo". È il fiume/canale che delimita a sud il quartiere della *Boca* ed è l'imboccatura del vecchio porto.

²³³ *Descamisados*: "Senza camicia", così si rivolgeva il presidente della repubblica Juan Perón ai lavoratori argentini.

ALLEGATO 8

Sergio Colella Ana M. Méndez Cortazzo

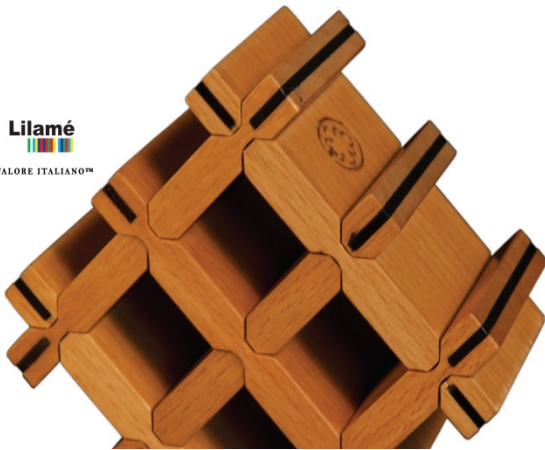
CURRICULUM INTEGRADO

Uruguay e Italia, caminos pedagógicos
hacia una comunidad educativa compartida

Prólogos de

María Simón Vice Ministro M.E.C. Uruguay
Massimo Andrea Leggeri Embajador de Italia en Uruguay

Lilamé
VALORE ITALIANO™



"Acercese y comprender el curriculum de la escuela inicial y primaria en la Scuola Italiana di Montevideo, ha significado aceptar un desafío: entrar en un ambiente cultural en el cual se reimpusa la experiencia de hacer escuela para dar un sentido a la fragmentación del saber. El primer objetivo de estos encuentros fue promover entonces una mesa de diálogo y discusión durante las cuales los maestros de todas las áreas pudieran confrontar criterios pedagógicos y didácticos a fin de producir un documento enriquecido con la participación activa del equipo docente. Fueron días de encuentro formativo y acuerdos que le han permitido a los docentes compartir sus experiencias y confrontar sus opiniones con la de sus colegas como medio de mejoramiento colectivo. "El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura, no solamente de la adquisición o del consumo de conocimiento".

"Es mejor una cabeza bien hecha que una cabeza llena".

Sergio Colella, Imperia PM

Licenciado en Geología en la Facultad de Ciencias en la Universidad de los Estudios de Genova. Licenciado en Geografía en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Genova. Master de II nivel en Management de instituciones públicas y escolares, en la Universidad "Politecnica" de Milán. Master de II nivel en "Función docente y competencias proyectuales en la escuela de la autonomía: cátedras, currículos, didáctico" en la Universidad de los Estudios de Roma "Ter Vergata". Master de II nivel en "Educación a la Teatralidad" en la "Universidad Católica del Sacro Cuore" de Milán. Varios ejemplares en el exterior para la Cooperación (Bolivia e Tunisia) y la enseñanza (Argentina, Eritrea) y en los intercambios internacionales de ámbito educativo (Belgio, Francia). Actualmente cumple la función de Dirigente del Departamento Escolar del Consulado de Italia en Montevideo (Uruguay).

Ana M. Méndez Cortazzo

Ana María Méndez es Maestra, Master en Educación egresada de la Universidad ORI en la que especializó en aprendizajes y enseñanzas indagando desde entonces en proyectos de investigación e innovación educativa, entre ellos, la elaboración de programas integrados en los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional. Posee dos Diplomas de postgrado, y ha sido evaluadora del Instituto Nacional de Calidad para el Premio Nacional de Calidad otorgado por INACAL. Desde hace 16 años es Directora de Primaria en la Scuola Italiana di Montevideo.



Promuovere la lingua e la cultura italiana in Uruguay e nel mondo significa mettere in relazione quelli che definiamo i "contesti tradizionali dell'apprendimento" con le realtà sociali del territorio in cui questi sono inseriti, in estremo sintesi significa "creare educazione". Lo strumento è la lingua (Italiana), il metodo comprende la conoscenza, la comprensione ed il contatto ravvicinato con ciò che caratterizza la cultura del nostro Paese (l'italianità). Da questa iniziale considerazione nasce la necessità di un lavoro nuovo ed innovativo sulle modalità di insegnamento-apprendimento della lingua attraverso nuovi materiali che la multimedialità è caratteristica essenziale che va anche oltre gli obblighi normativi. Questa azione diventa educativo e crea cultura quando incontra il mondo del lavoro.

In questo ufficio l'incontro con Valore Italiano™ favorisce la creazione di una logica di rete attraverso la condivisione e lo scambio di esperienze e individua strumenti duraturi di relazioni... Il tentativo è quello di costruire una scuola intesa come comunità di conoscenza, cooperazione e comunicazione, dove si intende la scuola stessa come comunità educativa che mira a conseguire la crescita degli alunni in identità ed autonomia personale. Il linguaggio dell'educazione è il linguaggio della creazione di cultura, non solo dell'acquisizione o del consumo di conoscenza. L'apprendimento, in tutto la sua complessità, comporta quindi la creazione e la negoziazione dei significati in una cultura più vasta. Per questo è fondamentale mettersi in contatto con la cultura collettiva e farlo diventare oggetto di insegnamento. Il bambino o scolaro deve appropriarsi delle sue conoscenze, ma è importante che se ne approprii in una comunità di persone che condividono il suo senso di appartenenza ad una cultura. Diventa quindi importante accompagnare l'ultimo da una parte verso lo scoperta e l'invenzione e dall'altro educarlo al confronto ed alla partecipazione, in un percorso che lo porti a diventare membro della società in cui vive. Ci siamo rivolti ai grandi Maestri Artigiani italiani ed a Lorenzo Borghi in particolare perché sono testimoni reali ed operativi della nostra cultura e rappresentano la cerniera fra ciò che siamo e ciò che vogliamo diventare.

Dr. Sergio Colella
Dirigente Ufficio Scuola, Consolato d'Italia di Montevideo

Cap. VIII: *Curriculum Integrado* – copertina del testo.

ALLEGATO 9



Cap. VIII: Volume 1 del progetto *Scubimondo-corsi*

ALL. 10: Cap. VIII, *Rassegna teatro contemporaneo italiano*, Montevideo.



"Teatro Contemporáneo Italiano,
una nueva dramaturgia"

Maratona de New York

Edoardo Erba

Ti amo, Maria
Giuseppe Manfridi

Tra Gli infiniti punti di un segmento
Césare Lievi

7 y 8 de noviembre de 2011
20:30 hs.
SALA VERDI

Por la celebración de la Semana de la Lengua Italiana en el Mundo se realizan en Montevideo diversas actividades culturales que involucran distintas expresiones artísticas, como la música y el teatro. Cierran este ciclo dos jornadas dedicadas al lenguaje teatral. La manifestación de "Teatro Contemporáneo Italiano, una nueva dramaturgia", presenta tres obras de los autores: Giuseppe Manfridi, Edoardo Erba y Césare Lievi.

7 de noviembre, 20.30 hs.

LECTURA DE TEXTO
"Ti amo, María" de Giuseppe Manfridi
Elenco: Noelia Campo y Daniel Torres

REPRESENTACIÓN TEATRAL
"Maratona de New York" de Edoardo Erba
Elenco: Aldo Suarez y Lenin Correa
Asistente de dirección: Micaela Grillé

8 de noviembre, 20.30 hs.

LECTURA DE TEXTO
"Tra Gli infiniti punti di un segmento" de Césare Lievi.
Elenco: Alfonso Tort y Dario Campalans

REPRESENTACIÓN TEATRAL
"Maratona de New York" de Edoardo Erba

Dirección: Frin Sciandra Ferrua
Músico invitado: Daniel Hasaj

Teatro Sala Verdi
Soriano 914

Entrada libre y gratuita.

ALLEGATO 11

Viernes 2 de Noviembre, horas 21 Teatro Macciò



Maratòn de Nueva York

de Edoardo Erba con Lenin Correa y Aldo Suarez

Dirigida por Frin Sciandra Ferrua



Cap. IX: Manifesto spettacolo *Maratona di New York* – San José de Mayo (UR)



ALLEGATO 13 Copertina volume *La scuola dell'ignoranza*



**LA SCUOLA
DELL'IGNORANZA**
A CURA DI SERGIO COLELLA,
DARIO GENERALI E FABIO MINAZZI

 **MIMESIS / CENTRO INTERNAZIONALE INSUBRICO**

ALLEGATO 14



- Edición Bilingüe -

LA VIDA SOÑADA
y otros poemas

Antonia Pozzi

Traducción de
Silvia Cattoni y Sergio Colella



El Centro Internazionale Insubrico "Carlo Cattaneo" e "Giulio Preti" per la Filosofia, l'Epistemologia, le Scienze cognitive e la Storia della Scienza e delle Tecniche dell'Università degli Studi dell'Insubria (Varese) ha cedido los derechos correspondientes para realizar la presente edición bilingüe de poemas de Antonia Pozzi.

Cap.X: *La vida soñada* di Antonia Pozzi – copertina *La Sofía Cartonera*

Riassunto

Nel presente lavoro di tesi si propone una visione comprensiva di alcune linee guida relative alla promozione e diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero che possono arricchire ed anche rinnovare le modalità e le strategie usualmente adottate dalle istituzioni italiane preposte a tale finalità.

A questo proposito viene presentata ed approfondita criticamente l'analisi di un percorso svolto in vari anni di lavoro in alcuni Paesi del Sudamerica, concentrando l'attenzione su Argentina ed Uruguay, in cui, in qualità di insegnante prima e successivamente di dirigente scolastico, ho vissuto e prestato servizio per conto del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Le iniziative riportate sono il frutto della progettazione, realizzazione e documentazione di differenti interventi ed azioni nel campo della formazione e della promozione culturale.

L'obiettivo di questa analisi consiste nel far emergere le dimensioni trasversali ai differenti progetti che hanno guidato il mio percorso professionale, in modo da individuare elementi concettuali di riferimento in grado di costituirsi come una prospettiva di ricerca per eventuali altri progetti o iniziative, che possano caratterizzare questo importante ambito di promozione linguistica e culturale.

Le esperienze presentate, sintesi del lavoro che ho svolto, costituiscono un vasto progetto di intervento promosso in anni di attività non solo presso le rappresentanze diplomatiche italiane, ma anche presso scuole italiane all'estero, corsi di lingua attivati nelle scuole pubbliche e nelle realtà associative.

La prima parte del testo viene inquadrata secondo un punto di vista pedagogico, che mette in relazione gli studi del filosofo dell'educazione Riccardo Massa, con le linee di riflessione ed i concetti che hanno ispirato i progetti realizzati ed analizzati. Successivamente richiamo il pensiero di Carlo Cattaneo sulla evoluzione delle lingue inquadrata in una proposta di filosofia culturale, da cui emergono alcuni nodi concettuali: la lingua è intesa come elemento vivo; il pensiero è visto nelle diverse forme dell'agire umano quale frutto di menti associate in un ben determinato

contesto storico e sociale; l'istruzione viene considerata come base della "germinazione delle idee".

Di seguito viene presentata un'analisi riguardante la diffusione e la promozione della lingua italiana in alcuni Paesi del Sudamerica che, dopo l'Europa, rappresentano l'area di maggiore diffusione dell'italiano studiato, secondo le rilevazioni ministeriali di parte italiana.

Analizzando la diffusione legata ai grandi flussi immigratori ed il declino dell'interesse verso la nostra lingua in alcune aree, si possono trarre indicazioni utili sulle misure da adottare per mantenerla "viva" nella dimensione storica e culturale che la caratterizza.

Nella ricerca di strumenti il più possibile efficaci ho affrontato il tema della traduzione, intesa come veicolo di promozione. La traduzione ha effettivamente sempre svolto un ruolo importante nella comunicazione umana consentendo lo scambio e la diffusione della conoscenza da un paese ad un altro.

A questo proposito propongo alcuni esempi delle traduzioni teatrali realizzate, riportando in allegato due testi integrali tradotti uno dall'italiano allo spagnolo parlato a Buenos Aires e l'altro, viceversa, tradotto dallo spagnolo utilizzato dagli italiani immigrati all'italiano parlato in Italia, ricco di inflessioni e termini dialettali.

Viene così introdotta la parte di ricerca dedicata alle attività esperienziali passando dalle traduzioni all'analisi di un vero e proprio progetto teatrale realizzato in situ e quindi non importato dall'Italia.

Il primo progetto intitolato *Panoramica sulla nuova drammaturgia italiana* realizzato in Argentina, è nato con l'obiettivo di far conoscere al pubblico ed agli operatori teatrali le opere drammaturgiche che meglio esprimevano, in quel momento, il tessuto sociale e culturale contemporaneo italiano.

Un secondo progetto sul testo teatrale è *Le origini italiane nel Teatro argentino*, e contiene sei lavori di altrettanti autori contemporanei argentini tradotti in italiano.

Le riflessioni proposte nei capitoli precedenti sulla drammaturgia contemporanea italiana vengono completate da un'analisi sullo stato di diffusione della nostra cultura che non si limita ad una sua descrizione, ma propone una dinamica organizzativa differente, che nasce da una impostazione ed una filosofia comunicativa innovativa, e questo è appunto il tema di questo lavoro, in cui la ricerca della conoscenza reciproca

è la condizione necessaria e, col tempo, controprova del grado di influenza e contaminazione che si sviluppano fra due culture.

Vengono poi illustrati alcuni progetti realizzati in Uruguay fra l'anno 2010 ed il 2015 incentrati principalmente sulle ricadute didattiche delle esperienze che partono dalla riflessione attraverso il teatro, ma che arrivano a comprendere ambiti applicativi diversi come lo studio dell'integrazione dei curricula di studi nella scuola paritaria italiana, la produzione di nuovi strumenti cartacei ed informatici sullo studio della lingua, le applicazioni al mondo del lavoro e dell'impresa, le riflessioni ed azioni maturate in relazione agli obiettivi prefissati per questa tesi.

Nel capitolo conclusivo si propone una esperienza di cooperazione della promozione della lingua e della cultura italiana attraverso la traduzione in spagnolo dell'opera di due poetesse contemporanee italiane sconosciute nel mondo ispanofono. Ritengo che questo progetto sia la naturale prosecuzione delle esperienze illustrate nei capitoli precedenti, perché nato proprio dal lavoro svolto all'estero applicando gli stessi principi e le metodologie sperimentate e procedendo a realizzarle dall'Italia, attraverso il confronto di gruppi di studenti e docenti delle università di Cordoba (Argentina) e di Varese (Italia). Si tratta in definitiva di una fertile evoluzione delle fasi precedenti che prolungano tutt'ora il loro effetto nel tempo.

Arrivando ad una sintesi, si può concludere che il lavoro illustrato in questa tesi intende individuare una visione prospettica su come operare all'estero fondata su una pratica di ricerca-azione che, attraverso gli strumenti della traduzione, della relazione e della formazione, sappia tenere in considerazione ed intrecciare fra loro le dimensioni organizzativa, culturale, linguistica, relazionale ed affettiva, individuando modalità e linee guida innovative.

Nello svolgimento dei capitoli è possibile individuare un'evoluzione della proposta che, partendo già da una innovazione nella scelta dei contenuti, procede nel costante tentativo di creare gruppi di lavoro in cui la collegialità e la generatività rappresentano capisaldi irrinunciabili.

La ricerca si è esplicitata in una evoluzione di scelte tese ad evitare la proposta di temi e procedure preconfezionate, come evidenziato nei progetti teatrali, finalizzate ad attuare una prassi di costruzione di generatività culturale, per approdare

all'incontro dialogante fra culture differenti. Questo obiettivo si esplicita nel progetto Scubimondo che ha messo in comunicazione ed in rete i ragazzi delle scuole italiane e di quelle argentine ed uruguaiane. In questo modo l'italiano non è imposto, ma nasce da una necessità e da un desiderio di italianità. L'apprendimento si sviluppa attraverso la scoperta di motivazioni non imposte, ma scoperte in un processo di costruzione, dove l'affettività assume sempre più uno spazio determinante.

Il lavoro così svolto ha permesso e può permettere in futuro di impostare progetti ed iniziative che sostengano la promozione della lingua e della cultura italiana in una prospettiva generativa, che non esaurisce le sue iniziative nella sola dimensione realizzativa, ma che si costituisce come esperienza che continua nel tempo ponendo le premesse di una storia che prosegue in qualunque contesto si intenda operare.

Resumen

En este trabajo de tesis se propone una visión integral de algunas pautas relativas al fomento y a la difusión de la lengua y de la cultura italiana en el extranjero que pueden enriquecer e incluso renovar los métodos y las estrategias habitualmente adoptados por las instituciones italianas encargadas de esta finalidad.

A este respecto, se presenta y se profundiza de manera crítica el análisis de un itinerario realizado en varios años de trabajo en algunos países de Sudamérica, se ha centrado la atención en Argentina y Uruguay, donde, en calidad de profesor primero y posteriormente de dirigente escolástico, viví y trabajé para el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación Internacional. Las iniciativas mencionadas son el resultado de la planificación, implementación y documentación de diferentes intervenciones y acciones en el ámbito de la formación y promoción cultural.

El objetivo de este análisis es mostrar las dimensiones transversales de los diferentes proyectos que han guiado mi trayectoria profesional, con el fin de identificar elementos conceptuales de referencia capaces de constituirse en una perspectiva de investigación para posibles proyectos o iniciativas que puedan caracterizar esta importante área de promoción lingüística y cultural.

Las experiencias presentadas, síntesis del trabajo que he realizado, constituyen un vasto proyecto de intervención afianzado durante los años de actividad no solo en las representaciones diplomáticas italianas, sino también en las

escuelas italianas en el extranjero, en los cursos de idiomas activados en escuelas públicas y en las asociaciones.

La primera parte del texto se enmarca según un punto de vista pedagógico, que relaciona los estudios del filósofo de la educación Riccardo Massa, con las reflexiones y conceptos que inspiraron los proyectos realizados y analizados. Posteriormente se menciona el pensamiento de Carlo Cattaneo sobre la evolución de las lenguas encuadrada en una propuesta de filosofía cultural, de la que surgen algunos nudos conceptuales: la lengua se entiende como un elemento vivo; el pensamiento se ve en las diferentes formas del comportamiento humano como fruto de mentes asociadas en un contexto histórico y social muy específico; la educación es considerada la base de la "germinación de ideas".

Se presenta a continuación un análisis sobre la difusión y promoción de la lengua italiana en algunos países de Sudamérica que, después de Europa, representan el área de mayor difusión del italiano estudiado, según estadísticas ministeriales por la parte italiana.

Al analizar la difusión ligada a los grandes flujos migratorios y al declive del interés por nuestra lengua en algunas áreas, se puede extraer información útil sobre las medidas a tomar para mantenerla "viva" en la dimensión histórica y cultural que la caracteriza.

En la búsqueda de herramientas lo más eficaces posible, abordé el tema de la traducción, entendida como vehículo de promoción. De hecho, la traducción siempre ha desempeñado un papel importante en la comunicación humana al permitir el intercambio y la difusión del conocimiento de un país a otro.

Así pues, propongo algunos ejemplos de las traducciones teatrales realizadas, se anexan dos textos completos traducidos uno del italiano al español hablado en Buenos Aires y el otro, por el contrario, traducido del español utilizado por los italianos inmigrantes al italiano hablado en Italia, rico en inflexiones y en términos dialectales.

Se introduce así la parte de la investigación dedicada a las actividades experienciales, pasando de las traducciones al análisis de un verdadero proyecto teatral realizado in situ y, por tanto, no importado de Italia.

El primer proyecto titulado *Panorama de la nueva dramaturgia italiana*, desarrollado en Argentina, nació con el objetivo de dar a conocer al público y a los profesionales del teatro las obras dramáticas que mejor expresaban, en ese momento, el tejido social y cultural del italiano contemporáneo.

Un segundo proyecto sobre el texto teatral es *Los orígenes italianos en el Teatro argentino*, que contiene seis obras, del mismo número de autores argentinos contemporáneos, traducidas al italiano.

Las reflexiones propuestas en los capítulos anteriores sobre la dramaturgia italiana contemporánea se completan con un análisis sobre el estado de difusión de nuestra cultura que no se limita a una descripción de la misma, sino que propone una dinámica organizativa diferente, que surge de un enfoque y una filosofía comunicativa innovadora, y este es precisamente el tema de este trabajo, en el que la búsqueda del conocimiento mutuo es condición necesaria y, con el tiempo, constatación del grado de influencia y contaminación que se desarrolla entre dos culturas.

A continuación, se ilustran algunos proyectos realizados en Uruguay entre los años 2010 y 2015, enfocados principalmente en los efectos educativos de las experiencias que parten de la reflexión a través del teatro, pero que llegan a abarcar diferentes ámbitos de aplicación como son el estudio de la integración de los programas curriculares en los colegios concertados italianos, la producción de nuevas herramientas en papel y en soporte informático sobre el estudio de la lengua, las aplicaciones en el mundo laboral y empresarial y las reflexiones y acciones maduras en relación a los objetivos preestablecidos en esta tesis.

El capítulo final propone una experiencia de cooperación en la promoción de la lengua y la cultura italiana a través de la traducción al español de la obra de dos poetisas italianas contemporáneas desconocidas en el mundo hispanohablante. Considero que este proyecto es la continuación natural de las experiencias ilustradas en los capítulos anteriores, porque nació del trabajo realizado en el extranjero ya que se aplican los mismos principios y las metodologías experimentadas y se procede su realización en Italia, a través de la comparación de grupos de estudiantes y profesores de las universidades de Córdoba (Argentina) y Varese (Italia). En

definitiva, se trata de una fértil evolución de las fases anteriores que prolonga aún su efecto en el tiempo.

Para realizar una síntesis, se puede concluir que el trabajo ilustrado en esta tesis pretende identificar una visión en perspectiva de cómo actuar en el extranjero basándose en una práctica de investigación-acción que, a través de las herramientas de traducción, relación y formación, sepa tener en consideración y entrelazar entre ellas las dimensiones organizativa, cultural, lingüística, relacional y afectiva, identificando métodos y directrices innovadores.

En el desarrollo de los capítulos es posible identificar una evolución de la propuesta que, ya desde su punto de partida se basa en una innovación en la elección de contenidos y se esfuerza constantemente por crear grupos de trabajo en los que la colegialidad y la generatividad sean pilares fundamentales.

La investigación se ha explicitado en una evolución de opciones orientadas a evitar la propuesta de temas y procedimientos preenvasados, como se destaca en los proyectos teatrales, destinados a realizar una práctica de construcción de generatividad cultural, para llegar al encuentro de diálogo entre diferentes culturas. Este objetivo se expresa en el proyecto *Scubimondo* que puso en comunicación y en línea a los niños de las escuelas italianas y de las argentinas y uruguayas. De esta manera, el italiano no se impone, sino que nace de una necesidad y un deseo de “italianidad”. El aprendizaje se desarrolla a través del descubrimiento de motivaciones no impuestas, sino descubiertas en un proceso de construcción, donde la afectividad adquiere cada vez más un espacio decisivo.

El trabajo realizado de esta manera ha permitido y puede permitir en el futuro poner en marcha proyectos e iniciativas que apoyen la promoción de la lengua y la cultura italiana en una perspectiva generativa, que no agota sus iniciativas únicamente en la dimensión de elaboración, sino que se constituye como una experiencia que continúa en el tiempo, sentando las bases de una historia que continúa en cualquier contexto en el que se pretenda operar.

Abstract

The work illustrated in this thesis intends to identify a perspective vision on how to operate abroad based on a research-action practice that, through the tools of

translation, relationship and training, knows how to take into account and intertwine the organizational, cultural, linguistic, relational and affective dimensions, identifying innovative methods and guidelines.

In the course of the chapters it is possible to identify an evolution of the proposal which, starting already from an innovation in the choice of content, proceeds in a constant attempt to create working groups in which collegiality and generationality are indispensable cornerstones.

The research has been expressed in a evolution of choices aimed at avoiding the proposal of pre-packaged themes and procedures, as highlighted in theatrical projects, aimed at implementing a practice of building cultural generating, to arrive at the dialogue meeting between different cultures. This objective is expressed in the Scubimondo project that has put in communication and network the children of Italian and Argentine and Uruguayan schools. In this way Italian is not imposed, but arises from a need and a desire for Italianness. Learning develops through the discovery of motivations not imposed, but discovered in a process of construction, where affectivity increasingly assumes a decisive space.

The work thus carried out has allowed and can allow in the future to set up projects and initiatives that support the promotion of the Italian language and culture in a generative perspective, which does not exhaust its initiatives in the implementation dimension alone, but which is constituted as an experience that continues over time laying the foundations of a history that continues in whatever context it intends to operate.