

# Corsi, ricorsi e percorsi formativi

---

 [rivistatradurre.it/2018/11/corsi-ricorsi-e-percorsi-formativi/](http://rivistatradurre.it/2018/11/corsi-ricorsi-e-percorsi-formativi/)

## SUL PROGETTO DI UNA LAUREA MAGISTRALE IN LINGUE PER LA TRADUZIONE EDITORIALE E LE ATTIVITÀ CULTURALI

di Franco Nasi

In questo intervento cercherò di raccontare di un tentativo di riorganizzazione di un corso di laurea magistrale interateneo (Modena-Reggio Emilia e Parma) per esperti linguistici in traduzione editoriale e in attività culturali che è stato portato avanti dai docenti dei due atenei emiliani negli ultimi anni e che ha ottenuto l'approvazione del MIUR nel maggio del 2018. Inizierò con un breve preambolo (*Pars destruens in soggettiva Pars percontationis*) con alcuni riferimenti a studi di Lawrence Venuti e Donald Kiraly sull'insegnamento della traduzione e gli assunti pedagogici più attuali, seguiti da considerazioni pedagogiche antiche ma attualissime di John Stuart Mill e Plutarco, e dai suggerimenti di consulenti esterni, detti anche, nel linguaggio aziendalistico oggi di moda, *Stakeholders*, per arrivare a una breve descrizione della proposta didattica del corso di laurea magistrale (*Pars construens*) e delle difficoltà strutturali, culturali e sistemiche ad attuarla (*Pars languoris*)

### 1. *Pars destruens in soggettiva*

Prima dell'era informatica, della LIM (per i pochi che non lo sapessero: Lavagna interattiva multimediale) e dei registri on line, gli insegnanti correggevano i compiti con matitone rosse e blu. Non ho mai ben capito perché gli errori gravi fossero blu e quelli meno gravi rossi. Dopo un terremoto la zona rossa è quella vietata e quindi pericolosissima; un cartellino rosso mette fine alla partita di un giocatore di calcio; se in banca si va in rosso è un brutto segno. Blu invece ricorda il cielo o il mare, certo qualcosa di meno allarmante del fuoco che è rosso per convenzione. Ma nella mia scuola, e credo in quasi tutte in Italia negli anni settanta, funzionava così: un errore blu un voto in meno, uno rosso mezzo punto. Nel primo compito di latino alle superiori (traduzioni di verbi dall'italiano al latino) presi -24. Ricordo ancora la vergogna quando la professoressa, sguardo altero, camice nero, lesse ad alta voce i voti, partendo dal nome della compagna che aveva ottenuto il punteggio migliore e giù, con tono sempre più grave, verso i reietti. Facile immaginarsi l'ansia crescente di chi aspettava invano che venisse chiamato il proprio nome. Il mio turno fu quasi alla fine: il trentacinquesimo. Eravamo in 36 in quella classe, e peggio di me fece solo Zanni (mai più visto da allora anche perché venne bocciato). Fu difficile rimediare un -24, ma ce la feci a fatica, e fui promosso per un pelo a giugno. Persi però da quel giorno qualunque interesse e motivazione per il latino. Per cinque anni non fu altro che una medicina amarissima da prendere quasi tutti i giorni. Ma lo studio di quella lingua coincise anche con la mia iniziazione alla traduzione: una cosa da fare senza pensare troppo. Bastava studiare la regola e applicarla: teoria – pratica, teoria – pratica. Se non funzionava era perché ci si trovava di fronte a un'eccezione. Allora bisognava leggere e studiare le note a piè pagina, dove si spiegava tutto sull'eccezione, e nella pratica si sarebbe superato lo scoglio. Del senso di quello che traducevamo importava poco a tutti, a cominciare

dall'insegnante, armata della sua matita rossa e blu e con indosso il suo grembiule nero da segretaria aziendale. Che fosse Cesare a uccidere Bruto o viceversa era una questione di grammatica, di nominativo, accusativo o ablativo, non di storia. Quella semmai si faceva l'ora dopo, magari con la stessa professoressa, che improvvisamente era diventata un'altra, e pretendeva che dicessimo senza esitazione chi fosse stato il carnefice, chi la vittima. Della forma della traduzione, durante le ore di latino, a lei importava ancor meno, anzi se ci si prendeva la libertà di ingentilire la versione c'era il rischio di trovarsi il foglio coperto di segni rossi (mezzo punto), se non blu (un punto: traduzione troppo libera, infedele!). Alla forma invece era molto attenta nell'ora di italiano, seguente a quella di storia antica, quando, indossando sempre lo stesso grembiule nero, ci faceva scrivere temi o commentare l'*Eneide*, un poema che non c'entrava nulla con l'elenco di paradigmi di verbi da imparare a memoria nell'ora di latino e che, per quanto ne capivo all'epoca, poteva essere stato scritto da un italiano del Cinquecento, tale Annibal Caro, che solo in seguito imparai ad apprezzare come originale e geniale traduttore/scrittore.

Nel sistema scolastico italiano la formazione dei docenti è stata vista sempre come un problema secondario, con proposte e riforme che si sono susseguite, con acronimi orripilanti da SSIS a TFA e PAS, più per rispondere al protagonismo del politico di turno o alle urgenze sindacali che come risultato di una valutazione sensata delle esperienze sul campo. E di queste ce ne sono state tante e di ottime a partire dalla istituzione delle massicce sperimentazioni nate dopo l'istituzione degli organi collegiali, in cui venivano praticate e verificate modalità didattiche innovative come il lavoro di équipe fra docenti, il lavoro di gruppo strutturato degli studenti, le programmazioni (non i programmi!) per classi parallele, l'interdisciplinarietà, i tirocini formativi estivi, l'autovalutazione della didattica, l'integrazione fra misurazione e valutazione nel giudizio finale sugli studenti ecc. Per quanto riguarda poi il sistema universitario la questione della formazione dei docenti è stata ed è ancora del tutto inesistente. Con le attuali normative sull'avanzamento di carriera all'interno dell'università, un bravo ricercatore può aspirare a diventare professore non perché dimostra di sapere insegnare o di avere acquisito le competenze necessarie per fare il docente, ma perché ha svolto ricerche importanti, ben documentate e riconosciute dalla comunità degli specialisti di quella disciplina. Una volta professore imparerà a insegnare. In fondo uno che sa, si dice, sa anche comunicare il proprio sapere... Basta prendere a modello i propri insegnanti e fare come loro.

L'esperienza, credo, dimostra che non è sempre così. La mia professoressa di latino, italiano, storia e geografia è stata, per quanto mi riguarda almeno, un modello esemplare, ma *via negativa*: demotivante; apparentemente matematica e oggettiva nelle sue valutazioni che sanzionavano quel che non sapevi fare e non evidenziava mai quel che sapevi fare (bastoni molti, carote mai); incapace di mettere in collegamento le materie che insegnava, ma capace di creare un clima di competizione nel gruppo classe, dove ciascuno doveva lavorare per conto proprio; incapace di rendere comprensibile a noi studenti perché stessimo facendo certe cose in classe, dove stavamo andando, perché studiare, lontana cioè da ogni nozione di "contratto pedagogico o didattico", essenziale nella costruzione della fiducia fra docente e discente; disinteressata infine a creare all'interno del gruppo alcun "conflitto socio-cognitivo" o "intellettuale" che potesse paventare la possibilità che di verità potessero essercene più di una, o addirittura nessuna. (E poi – e mi rendo conto che questo non c'entra con la valutazione della sua professionalità – mi sembrava terribilmente

vecchia. Ma agli occhi di un quattordicenne, si sa, anche una di quarant'anni sembra vecchia. E tutti i ricordi e le narrazioni vanno presi con il beneficio d'inventario, a partire dall'uso della matita rossa e blu).

## 2. *Pars percontationis*

---

### 2.1.

In piena era informatica esce ora un volume collettaneo, curato da Lawrence Venuti, intitolato *Teaching Translation. Programs, Courses, Pedagogies* in cui sono raccolti 26 articoli di vari autori, in gran parte docenti di università americane o anglofone, che descrivono corsi e approcci pedagogici elaborati negli ultimi anni per l'insegnamento della traduzione verso l'inglese di testi umanistici, pragmatici e tecnici. Chiude il ricco *reader* (per il quale rimando alla recensione di Paola Brusasco in questo numero di «tradurre», e a una mia nota apparsa sulla rivista on line di studi comparati «Between»: Nasi 2018) il saggio *A Survey of Translation Pedagogies* (Una ricognizione delle pedagogie della traduzione) firmato da Sonia Colina e Lawrence Venuti. L'*excursus* è utile e mi aiuta a comprendere che in fondo il metodo della mia insegnante di latino dal grembiule nero aveva un fondamento pedagogico ed era, a suo modo, coerente con l'*epistemologia positivista*. Tale approccio, scrivono Colina e Venuti, si preoccupava soprattutto che le conoscenze del docente venissero trasmesse al discente in modo più o meno automatico, con un metodo che in Italia chiamiamo "lezione frontale" e che in America, con bella paronomasia, definiscono *chalk-and-talk*, «gesso e discorso», o, detto in altro modo: «guarda quello che scrivo alla lavagna mentre spiego, prendi appunti e fai come ho fatto io». In questo tipo di approccio pedagogico tutta l'attenzione era rivolta ai testi di partenza e di arrivo, non all'acquisizione di capacità critiche e decisionali consapevoli e necessarie nel processo traduttivo (Kiraly 2003). Scrivono Venuti e Colina:

*Texts are often translated in a vacuum without any reference to the producer or to the cultural, social, and political context of the source text. No mention is made of the purpose or any other contextual information regarding the translation. Only one correct translation can exist, normally the one produced by the teacher, and the teacher aims to get students to come as close as possible to that master translation, marking their deviations from it. Teaching focuses not on decision-making and procedural skills but rather on identifiable content such as terminology lists and specialized data in field like science, medicine and law. (Venuti 2017, 204 – traduzione mia)*

Cioè:

I testi sono spesso tradotti sottovuoto, senza alcun riferimento a chi li ha prodotti o al contesto culturale, sociale e politico del testo fonte. Non si fa menzione dello scopo né di altre informazioni contestuali che riguardano la traduzione. Può esistere solo una traduzione corretta, di norma quella prodotta dall'insegnante, il cui fine è di fare in modo che gli studenti si avvicinino il più possibile a quella traduzione modello, considerando errori e varianti. L'insegnamento non si incentra sul processo decisionale e sulle abilità procedurali, bensì su un contenuto individuabile come gli elenchi terminologici e i dati specialistici in ambiti come la scienza, la medicina e la legge (*traduzione mia*).

In opposizione a questa epistemologia positivista, sempre secondo Colina e Venuti, i recenti *Translation Studies*, forti anche delle acquisizioni della epistemologia socio-costruttivista, hanno sollecitato una svolta, un cambiamento (*shift from a positivist to a constructivist epistemology*) radicale nell'insegnamento della traduzione: al centro non c'è più la «venerazione dei testi di partenza e di arrivo» (*veneration of the source and target texts*), ma «il traduttore e il processo di traduzione» (*the translator and the translation process* – Venuti 2017, 203). Lo scopo dei corsi di traduzione non è più quello di mostrare una traduzione corretta e definitiva di un testo, e di indurre gli studenti a riprodurre quella unica e normata modalità operativa, ma diventa quello di sviluppare abilità che permettano all'apprendente traduttore di agire in modo critico e avveduto in situazioni particolari. Se la traduzione è un “processo decisionale”, e se le scelte vanno fatte in modo consapevole e circostanziato, cioè inserite in un contesto particolare, in cui gli aspetti linguistici vanno considerati insieme a quelli culturali, economici, sociali ecc., allora i docenti dovranno rinunciare al ruolo di legislatori o giudici supremi per assumere la più modesta e feconda funzione di facilitatori o guide in un processo volto all'acquisizione di abilità critiche (Arrajo 1994).

La necessità di un'apertura a un metodo didattico fondato su un approccio socio-costruttivista nell'ambito della formazione dei traduttori era stata auspicata in modo convincente e scientificamente argomentato da Donald Kiraly con il suo libro dal titolo *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, uscito nel 2000 da Benjamins e riedito nel 2014 da Routledge. Qui le istanze della pedagogia cognitivista e socio-costruttivista sembrano intrecciarsi con gli assunti dell'ermeneutica americana alla Stanley Fish, con le nozioni di comunità interpretativa e del ruolo attivo del lettore nella creazione del senso di un testo. Scrive Kiraly:

*Translators today cannot afford to be linguistic hermits, sitting alone behind a typewriter and surrounded only by dusty tomes. Translators are embedded in a complex network of social and professional activity. They should not be considered anonymous language lackeys, passively transferring a message from one language to another. Translators are professional text interpreters and communicators. They do not transfer meaning; they make meaning as they work.* (Kiraly 2014, 12)

Ossia:

I traduttori oggi non possono permettersi di essere eremiti linguisti, di starsene soli alla macchina da scrivere, circondati unicamente da tomi polverosi. I traduttori sono inseriti in una rete complessa di attività sociali e professionali. Non dovrebbero essere visti come anonimi portaborse della lingua, che trasferiscono passivamente un messaggio da una lingua a un'altra. I traduttori sono interpreti e comunicatori professionisti di testi. Non trasferiscono significato; con il loro lavoro *costruiscono* il significato.

È significativo l'accento posto da Kiraly sulla figura del traduttore rispetto alla traduzione in sé. Secondo l'autore americano avere una “competenza del tradurre” significa essere in grado di produrre un testo accettabile in una lingua di arrivo partendo da un testo scritto in un'altra lingua. Acquisire le “competenze del traduttore”, ed è questa competenza a cui dovrebbero mirare le scuole, significa invece essere in grado di interagire in diverse situazioni comunicative, con diversi parlanti e diversi sistemi di comunicazione. Chi traduce

deve cioè saper comprendere le situazioni comunicative in cui si trova, le culture, le norme delle comunità interpretative a cui ci si rivolge, proprio perché le norme traduttive cambiano da cultura a cultura e nel tempo e non devono essere insegnate come fossero regole immutabili e universali. Il traduttore deve essere in grado di identificare le norme più adeguate per la comunità per cui traduce e di rivedere le norme traduttive a cui è abituato. Centrale diventa la consapevolezza (*awareness*, altra parola chiave) della responsabilità che il traduttore stesso ha nel processo comunicativo in cui il suo ruolo non è solo quello di trasferire un significato da una lingua a un'altra, ma di creare un senso. I traduttori

devono avere una profonda consapevolezza della loro responsabilità come partecipanti attivi in un processo di comunicazione complesso, dove svolgono una funzione chiave che può determinare il successo di contratti commerciali, di interazioni legali, di trattamenti medici e di operazioni tecniche.

*They must have a professional 'self-concept', a profound awareness of their responsibility as active participants in a complex communicative process where they serve a key role that can significantly affect the degree of success of commercial contracts, legal interaction, medical treatment, and technical operations. (Kiraly 2014, 12-13)*

Di conseguenza, nella formazione del traduttore, alla lezione frontale si dovrebbe sostituire il lavoro seminariale e collaborativo a cui sarebbe opportuno partecipassero non solo il docente e gli allievi, ma anche esperti del settore (traduttori professionisti, editors, editori o committenti); si dovrebbe essere sempre attenti a situare l'atto traduttivo in un contesto reale, esplicitando la finalità della traduzione (perché è fatta, per chi è fatta), coerentemente anche agli assunti della Skopostheorie e agli approcci funzionalisti della traduzione; non andrebbero trascurate le considerazioni di tipo etico, implicite in ogni atto traduttivo; e sarebbe necessario, proprio per consolidare la nozione di *awareness*, cioè di consapevolezza, che le scelte traduttive pragmatiche fossero sempre accompagnate da una riflessione teorica.

A questo proposito un breve digressione: non è infrequente ascoltare, da parte di colleghi esperti di traduzioni specialistiche e di corpora, critiche *tranchant* sulla inutilità della riflessione teorica nella traduzione. Come dar loro torto? Un eccesso di teoria, soprattutto se lontana dall'esperienza del tradurre, può risultare tautologica, autoreferenziale e, in definitiva, inutile. Ma se con teoria si intende una ripresa razionale e consapevole del proprio agire, nel tentativo di leggere in modo problematico e sistematico le relazioni complesse che sostanziano le esperienze a partire da quelle comunicative tra culture e tempi diversi, allora la teoria è un momento essenziale nella formazione di un pensiero che intenda essere autonomo e critico. Scrivono, d'altronde, a questo proposito Colina e Venuti:

*The exclusion of theoretical texts deprives students of the conceptual resources they need to think critically about their own work as well as the teacher's comment. Without developing a critical self-consciousness, students are unlikely to learn to translate independently of the teacher's guidance. (Venuti 2017, 212)*

In italiano:

L'esclusione di testi teorici priva gli studenti delle risorse concettuali necessarie per riflettere in modo critico sui propri lavori e sui commenti del docente. Senza sviluppare un'autocoscienza critica, è improbabile che gli studenti imparino a tradurre in modo indipendente dalla guida dell'insegnante (*traduzione mia*).

## 2.2.

Leggendo di un ennesimo *turn* o *shift*, in questo caso da una epistemologia positivista a una socio-costruttivista (ennesimo perché sembra che quasi ogni nuovo convegno o numero monografico delle riviste specialistiche di *Translation Studies* si preoccupino di segnalare una nuova svolta epocale nella disciplina, al punto che è sempre più facile perdere l'orientamento e smarrirsi) vengono in mente alcune pagine che uno dei massimi pensatori positivisti dell'Ottocento, John Stuart Mill, dedicò al "genio". Il saggio, apparso sul «Monthly Repository» nel 1832, affronta il problema dell'acquisizione della conoscenza. La posizione di Mill è molto chiara: ciò che si apprende passivamente non è vera conoscenza. È necessario che ciascuno "scopra" direttamente, per esperienza diretta, la "verità". Si può imparare a ripetere «come un pappagallo» una conoscenza che qualcun altro ci ha comunicato attraverso le parole, ma se vogliamo veramente conoscere quella cosa dobbiamo "scoprire" quella cosa autonomamente, dobbiamo fare in modo che quel pensiero sia un nostro pensiero: *I must verify the fact by my own observation, or by interrogating my own consciousness* (Mill 1967, 34) («devo osservare il fatto mediante la mia osservazione, o osservando la mia coscienza» – Mill 1988, 100). Il fine dell'educazione non è riempire la mente dei discenti di informazioni, ma «preparare la mente ad apprendere tramite l'osservazione e la coscienza». Continua Mill:

*Under ever-varying circumstances, for which no routine or rule of thumb can possibly make provision. (...) Never trouble yourself about giving knowledge – train the mind – keep it supplied with materials, and knowledge will come of itself. (...) Let the feelings of society cease to stigmatize independent thinking.* (Mill 1967, 45)

Ossia:

abbiamo bisogno di questa capacità in circostanze che mutano continuamente e che non possono essere previste né dalla *routine* né dalla pratica. [...] Non preoccupatevi mai di somministrare conoscenze, istruite invece la mente, continuate a fornirle materiali e la conoscenza verrà da sé. Facciamo in modo che tutto *ciò che viene appreso in modo meccanico e passivo* sia rifiutato con forza. [...] Facciamo in modo che cessino i sentimenti della società che stigmatizzano il pensiero indipendente. (Mill 1988, 113)

Questo era scritto quasi duecento anni fa, da un positivista, eppure ha l'urgenza di una raccomandazione che si attaglia bene alla nostra contemporaneità, che sappiamo essere caratterizzata da un mutamento continuo che richiede flessibilità e competenza più che conoscenze. Corsi e ricorsi...

Ma si può andare ancora a ritroso nel tempo e trovare altre pagine non troppo dissimili. Plutarco, ad esempio, in *Perí tò akoúein* (*L'arte di ascoltare*) ricorda che il processo di apprendimento è altra cosa dall'affastellare conoscenze. Trascriviamo il testo traslitterato: *Oi gar hos angheion o nous apouleròseos all'ypekkýmatos monon osper ule deitai, ormèn empoioúntos euretikèn kai orexin epì ten alètheian* («La mente non ha bisogno, come un

vaso, di essere riempita, ma piuttosto, come legna, di una scintilla che l'accenda e vi infonda l'impulso alla ricerca e un amore ardente per la verità»). Succede spesso, continua Plutarco, che si vada dai vicini per chiedere il fuoco, ma poi, trovando la loro fiamma grande e luminosa, si rimanga lì a scaldarsi, senza accendere la propria fiaccola, senza entrare in possesso del fuoco, senza essere autonomi. È necessario *àskein àma te mathèsei ten eùresiv, ina me sophistikèn exin mēd'istorikèn all'endiàtheton kai philosòphon lambànomen* («esercitarsi nella ricerca personale, per acquistare un abito mentale non da sofisti o da puri eruditi, ma profondamente radicato e filosofico» – Plutarco 2019, 86-87).

È consolante constatare che certe “emergenze” nella pedagogia più recente sono da sempre al centro della riflessione di menti illuminate come quelle di Mill o di Plutarco e che rendere i processi di apprendimento percorsi in cui si accompagnano gli studenti a scoprire da sé, con critica consapevole, le relazioni fra le cose è il compito più difficile e necessario del docente, di colui che guida, stimola, e che suggerisce metodi (etimologicamente: «vie attraverso»).

### 2.3.

Anche alla luce delle utili considerazioni di “pedagogia generale” di Venuti, Colina e Kiraly, oltre che delle esperienze di corsi a vari livelli (undergraduate, graduate, dottorato) descritte in *Teaching translation*, risulta evidente che riflettere su come debba essere un corso di traduzione, quale metodo adottare, che ambiti di studio coprire ecc. richiede una lunga serie di analisi preliminari su che cosa sia la traduzione e, soprattutto, una scrupolosa e disinteressata disamina di che cosa rende difficile oggi progettare qualcosa di nuovo o di diverso nell'università italiana.

Proprio perché nessuna traduzione viene fatta “sottovuoto”, per usare la metafora di Venuti, così nessuna progettazione o revisione di un percorso formativo potrà essere immaginata al di fuori di una realistica conoscenza sia del contesto economico in cui i neolaureati si potrebbero inserire sia della struttura in cui il progetto viene proposto.

Nel corso delle discussioni preliminari per la revisione del corso di Laurea interateneo in Lingue, Culture, Comunicazione, si è proceduto, come sollecitano peraltro i regolamenti attuali delle università statali, a una serie di incontri con realtà imprenditoriali, traduttori professionisti ed enti culturali potenzialmente interessati agli studenti formati nel corso. Secondo i nostri interlocutori, i laureati del corso dovrebbero ovviamente avere una sicura padronanza delle lingue studiate, compreso l'italiano. Quest'ultima non può essere data per scontata, visto che una carenza che si nota nei neolaureati una volta inseriti nel mondo del lavoro, a detta dei nostri interlocutori, è la loro inadeguata competenza linguistica nella lingua madre (ma per questo si veda anche Ivancic 2016 e il suo opportuno richiamo al concetto di *Sprachgefühl*, senso della lingua, e l'utile grammatica italiana per traduttori di Bricchi 2018). Anche in questo caso vengono in mente alcuni passi di un altro autore canonico, Leonardo Bruni, che nel suo *De interpretazione recta* scrive: *Deinde lingua, eam, ad quam traducere vult, sic teneat, ut quodammodo in ea dominetur et in sua totam habeat potestate* (Possegga poi la lingua, in cui vuole tradurre, così bene da dominare, in un certo modo, in essa, e averla tutta in suo potere – Bruni 2004, 83-84).

Corsi e ricorsi...

Una sicura competenza nelle lingue costituisce il “*layer abilitante*” del corso (gli anglicismi sono in gran parte ripresi direttamente dai nostri preziosi interlocutori che appartengono al mondo delle imprese, dove si usa quotidianamente, purtroppo, questo linguaggio).

Oltre al “*layer abilitante*”, quello della competenza linguistica, ci si dovrà occupare di un “*layer applicativo*”, gli ambiti cioè in cui quelle competenze linguistiche dovranno essere impiegate. Nel caso specifico la cosiddetta industria culturale: il mondo dell’editoria, i musei, il cinema, il teatro, la musica. Non si tratta di formare dei ricercatori di Storia dell’arte o di Cinema, ma di mettere in grado gli esperti in lingue straniere di dialogare con possibili committenti che appartengono al poliforme mondo delle attività culturali, di comprenderne la struttura organizzativa, le modalità con cui si progettano gli eventi.

La traduzione in situazione diventa così un terzo livello, in cui il “*layer abilitante*” e quello “*applicativo*” potrebbero convergere e dar vita a una didattica in cui l’apprendimento avviene attraverso forme concrete di pratica traduttiva, a volte innovative, con sperimentazioni in ambiti oggi particolarmente richiesti dal mercato, come quello del Visual Design, la transcreazione o le Audiodescrizioni per non vedenti ecc. In particolare in questo terzo “*layer sperimentale*” gli studenti potrebbero acquisire la capacità di lavorare in gruppo o capacità relazionale (sempre più indispensabile anche in un mestiere come quello del traduttore, spesso erroneamente pensato come un lavoro in solitaria, come sottolineava Kiraly, e invece inserito in una filiera complessa formata da committenti, editors, project managers, e in una comunità di traduttori che si scambiano informazioni e “*memorie*” di traduzione); la capacità di pensare criticamente (*critical thinking*); le competenze trasversali (*core skills*), cioè la capacità di trasformare diverse conoscenze in comportamenti complessivi adeguati che rispondano a richieste situate e non routinarie. Questo a sottolineare il fatto che ogni competenza non può non fondarsi su solide conoscenze, ma non coincide con le conoscenze. Le informazioni, insistono i nostri interlocutori del mondo del lavoro, oggi sono facilmente reperibili; quello che spesso manca invece ai giovani universitari è la capacità di selezionare le informazioni e di risolvere i problemi in modo originale, creativo, non standardizzato. È importante perseguire una didattica impostata sul fare, su una formazione laboratoriale, in cui più che imparare a risolvere problemi attraverso procedure e protocolli (*problem solving*) si acquisisca l’abilità di situare i problemi (*problem setting*) nella complessità.

### 3. *Pars construens e pars languoris*

---

Sgombrato il campo da alcuni possibili *idola* pedagogici, acquisite informazioni grazie a pubblicazioni scientifiche recenti, a consigli sapienziali “*canonici*”, e a contatti diretti con il mondo del lavoro, è venuto il momento di descrivere il progetto del percorso di formazione, la *pars construens* della laurea magistrale. Il primo punto non può che riguardare la posizione del docente, sia rispetto al gruppo classe sia rispetto al gruppo di docenti del corso. Se, come è ormai evidente, è necessario insegnare ai futuri laureati a lavorare in team, in modo interdisciplinare e su dei progetti, è indispensabile che i docenti comincino loro stessi ad operare in questo modo. Più facile a dirsi che a farsi, visto che si è abituati, soprattutto all’università, a lavorare in solitaria e ponendo al centro i contenuti della propria disciplina... e sé stessi. Ci si dovrà sforzare di elaborare modelli di didattica integrata, interattiva, in cui il docente sia appunto facilitatore dei processi di apprendimento e nel



quale si riescano a coinvolgere anche esperti esterni; una didattica capace di avvalersi delle nuove tecnologie, non solo come strumento operativo (penso ai CAT Tools), ma anche come struttura su cui elaborare progetti interdisciplinari.

Un esempio potrebbe essere la costruzione di un ipertesto sulla ricezione di un testo canonico della letteratura italiana, supponiamo *La Divina commedia*, all'estero. Se fosse il titolo di una tesi suggerita a un solo studente sarebbe una proposta punitiva e destinata all'insuccesso. Ma se fosse un argomento sul quale più studenti, nei diversi corsi previsti nel piano di studi o nelle loro tesi finali, si trovasse a lavorare in modo sistematico, forse si potrebbe non solo offrire una possibilità di sperimentare un lavoro di ricerca coordinato in équipe, ma anche sperare di ottenere, alla fine un "prodotto" utile e gratificante. Trattare della ricezione, anche solo europea, della *Comedia* significa analizzare comparativamente le diverse traduzioni interlinguistiche nella storia, con lo studio diacronico delle varianti stilistiche, linguistiche, di gusto, ideologiche delle varie culture e letterature straniere; oppure le citazioni e le allusioni del poema all'interno di opere "originali" (intertestualità); ma anche studiare le traduzioni intersemiotiche del poema dantesco, i film, le rappresentazioni teatrali, le interpretazioni pittoriche, musicali, ma anche i videogiochi e gli altri modi in cui il poema è ripreso, tradotto, manipolato ecc. O, ancora, dal punto di vista più socio-economico della diffusione del sapere, considerare le mostre o i convegni organizzati all'estero. Ci sono esempi di ipertesti nati dall'esperienza diretta di una didattica che, prima della trasmissione di conoscenze, si è preoccupata di trasmettere delle competenze. Penso in particolare all'ipertesto *Decameron Web* ([http://www.brown.edu/Departments/Italian\\_Studies/dweb/](http://www.brown.edu/Departments/Italian_Studies/dweb/)) dedicato al *Decameron* di Boccaccio che da anni Massimo Riva nel dipartimento di Italian Studies della Brown University elabora e aggiorna con il contributo dei suoi studenti.

Se queste sono le premesse pedagogiche generali, bisogna poi calare l'intenzione in una struttura. Come ogni traduzione è un atto situato, che non si dà se non all'interno di vincoli, così ogni progetto didattico non può che prendere forma in un contesto particolare. E qui cominciano i problemi. Nel progettare un corso di laurea, più che costruire un edificio nuovo si ha l'impressione di essere alle prese con la ristrutturazione di una casa soggetta ai vincoli della sovrintendenza: si vorrebbero abbattere pareti, aprire finestre, tentare con nuovi colori di rivitalizzare gli ambienti, ma la burocrazia italiana, a volte incomprensibile, ridimensiona il progetto, richiude, costringe a puntellare più che a consolidare. E i vincoli sono ben noti a tutti coloro che lavorano all'università: da una cronica mancanza di possibilità di assunzione di personale ricercatore e docente, alle farraginose norme per le "coperture" dei corsi, agli equilibri bizantini fra discipline caratterizzanti e affini, alla difficoltà di avvalersi realmente di esperti esterni: come si fa a invitare un professionista a tenere un seminario offrendogli un gettone ridicolo, e chiedendogli in cambio di anticipare l'acquisto del biglietto del treno e delle spese per l'albergo, che gli verranno rimborsati chissà quando, e dopo aver compilato pacchi di moduli e di autocertificazioni e di CV? Frustrante per l'invitato, imbarazzante per chi deve invitare.

Venendo ora al piano di studi. Ogni corso di laurea deve far riferimento a una classe ministeriale, come è giusto per avere un minimo di equipollenza fra le diverse università e perché ci possa essere un controllo minimo dello stato che è il garante finale della qualità dell'offerta. Nel caso specifico di una laurea magistrale in lingue straniere che si occupa di

letteratura e attività culturali, la classe più indicata è LM-37 (Lingue e letterature moderne europee e americane). Gli sbocchi professionali previsti da questo corso, oltre alla possibilità di acquisire il numero di crediti necessari per tentare i concorsi per i FIT (il nuovo percorso formativo per insegnanti) sono, secondo quanto recita il decreto ministeriale:

consulenti linguistici nei settori dello spettacolo, dell'editoria e del giornalismo e nella comunicazione multimediale; [...] traduttori di testi letterari. All'interno di questa laurea magistrale gli atenei potranno organizzare percorsi in traduzione letteraria che perseguiranno l'obiettivo di garantire elevate competenze teoriche e applicative finalizzate alla traduzione di testi letterari o saggistici e conoscenza del mondo editoriale. Gli atenei organizzeranno, in accordo con enti pubblici e privati, stages e tirocini.

Definita la figura professionale, il decreto indica anche una serie di vincoli legati al numero di crediti per ogni «ambito disciplinare», e qui si comincia ad entrare in un labirinto che forse avrà una sua logica, ma che non è così evidente. Questi «ambiti disciplinari», o macrosettori, sono «Lingue e letterature straniere», «Metodologie linguistiche, filologiche, comparatistiche e della traduzione letteraria», «Lingua e letteratura italiana», «Discipline linguistico-letterarie, artistiche, storiche, demoantropologiche e filosofiche». All'interno di ciascun macrosettore sono elencate le discipline "tradizionali". Nel primo si trovano, ad esempio, «Lingua e traduzione lingua francese», «Letteratura francese», oppure «Lingua e traduzione lingua inglese», «Letteratura inglese», «Lingue e letterature anglo-americane», ecc.; nel secondo, che riporta nel titolo «Traduzione letteraria», accanto a discipline come le filologie romanza o germanica o ugro-finnica, c'è «Critica letteraria e Letterature comparate», ma non c'è alcun insegnamento che abbia nel proprio nome, in modo esplicito, il termine «traduzione». E qui si comincia a sentirsi confusi.

Per comprendere chi, secondo la legislazione italiana, avrebbe le carte in regola per insegnare la traduzione bisogna fare un passo indietro, al 1990, quando anche in Italia questa attività complessa e fondamentale ha avuto un suo importante riconoscimento nominale con l'introduzione dei settori scientifico-disciplinari che prevedono l'istituzione di «Lingua e traduzione. Lingua inglese»; «Lingua e traduzione. Lingua francese»; «Lingua e traduzione. Lingua tedesca»; «Lingua e traduzione. Lingua spagnola»; con la parola «traduzione», quindi, in grande rilievo. Tuttavia, come si sa, non tutto è oro quel che luccica, e non sempre gli esperti in una lingua straniera sono bravi traduttori o sono capaci di insegnare la traduzione, così come non sempre un bravo traduttore sa insegnare a tradurre o ha una conoscenza scientifica, da linguista, per intenderci, della lingua da cui e in cui traduce. Se si pensa poi che le traduzioni in sé, a meno che non siano accompagnate da un adeguato commento interpretativo, cioè non si presentino come edizioni critiche, non vengono prese in considerazione nei concorsi universitari, si capisce facilmente come certe etichette nei settori disciplinari brillino solo come specchietti per le allodole.

Al di là del fatto contingente, e che forse è solo frutto delle lobby disciplinari e della burocrazia bizantina del ministero dell'università, il problema reale è la grande confusione che persiste fra traduzione specialistica e traduzione letteraria. Nel mondo extra-accademico, grazie anche agli sforzi delle associazioni dei traduttori, ai sindacati traduttori e a riviste del settore, è entrata nell'uso la distinzione fra traduzione specialistica e traduzione editoriale, con la seconda che prevede nel contratto di prestazione d'opera il riconoscimento dei diritti d'autore per il traduttore, cioè il riconoscimento di una

prestazione autoriale. Nella ristrutturazione del corso di laurea siamo partiti anche da questo punto: la distinzione fra un esperto in lingue straniere che lavora in ambito editoriale e uno che invece punta soprattutto a traduzioni di tipo tecnico-scientifico o giuridico-finanziario. Va da sé che una competenza nelle più avanzate tecniche informatiche deve essere comune a entrambe le figure, ma ciascuna dovrà avere delle competenze specifiche, legate agli ambiti di applicazione (*layer applicativi*) settoriali, nel nostro caso specifico Letteratura, Arte, Cinema, Teatro...

Come si è ripetutamente detto, la competenza del traduttore e dell'esperto in lingue straniere nel mondo delle attività culturali dovrebbe provenire da una serie di discipline capaci di interagire tra di loro su dei progetti. In breve, il piano degli studi: due lingue straniere scelte fra inglese, francese, tedesco e spagnolo, che si studieranno ciascuna per due anni (primo anno: «Tipologie testuale e traduzione editoriale»; secondo anno: «Lingua e strumenti digitali per la traduzione») e che devono consentire agli studenti, per potersi laureare, di giungere a livelli di competenza C2 nella prima lingua scelta e C1 nella seconda. Alle lingue si affianca lo studio delle letterature corrispondenti, con opzioni fra «Letteratura inglese», «Letterature anglofone», «Storia del teatro inglese», «Letteratura spagnola», «Letteratura ispano americana», «Letteratura francese», «Letteratura tedesca moderna», «Letteratura tedesca contemporanea». Nel primo anno sono offerti i corsi di «Teorie della traduzione», «Teoria dei generi letterari», «Progettazione culturale e prodotti transmediali» e, in opzione, «Storia del teatro musicale» o «Didattica delle lingue». Nel secondo anno, oltre alle lingue straniere di cui si è detto, «Linguistica del testo» e, in opzione, «Storia sociale dell'arte» o «Estetica del cinema», con numerosi crediti per materie in libera scelta, per il tirocinio e per il lavoro di tesi finale. Tirocini e tesi finale possono diventare spazi importanti per ampliare i rapporti con il mondo del lavoro se utilizzati in modo nuovo e progettuale.

Al di là dell'offerta formativa, che è stata dettata in parte almeno dalla disponibilità di docenti incardinati e dalla impossibilità di attivare insegnamenti diversi che sarebbero stati senz'altro coerenti con l'impianto, come ad esempio un corso sul «Teatro» o di «Editoria digitale», la scommessa riguarda la possibilità di lavorare, pur all'interno di una struttura in qualche modo imposta, in modo diverso, in cui il dialogo educativo sia fondante anche a questo livello avanzato degli studi. Vedremo.

Vengono in mente, in chiusura, alcune pagine come sempre illuminanti di un altro autore canonico della cultura occidentale, Montaigne, che a proposito del precettore ideale scrive:

*Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance, et juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui fasse mettre en cent visages et accommoder à autant de divers sujets, pour voir s'il l'a encore bien pris et bien fait sien (...). C'est témoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée. L'estomac n'a pas fait son opération, s'il n'a fait changer la façon et la forme à ce qu'on lui avait donné à cuire. (Montaigne 1922, 151)*

Non gli [allo studente] chieda conto soltanto delle parole della sua lezione, ma del senso e della sostanza, e giudichi del profitto che ne avrà tratto non dalle prove della sua memoria, ma da quelle della sua vita. Ciò che avrà imparato, glielo faccia esporre in cento guise e adattare ad altrettanti soggetti diversi, per vedere se l'ha anche afferrato bene e fatto veramente suo [...]. È segno d'imbarazzo di stomaco e d'indigestione rigettare il cibo come lo si è inghiottito. Lo stomaco non ha compiuto la sua opera se non ha fatto cambiare aspetto e forma a quello che gli si era dato da digerire. (Montaigne 1992, 197-98)

Cosa che, a pensarci bene, dovrebbe essere il compito anche dei traduttori: o fanno cambiare aspetto e forma a ciò che assumono, o non fanno nulla.

## Testi citati

---

Arrajo 1994: Rosemary Arrajo, *Deconstruction and the Teaching of Translation*, in «TcT», 9, pp. 1-12

Bricchi 2018: Mariarosa Bricchi, *La lingua è un'orchestra, Piccola grammatica italiana per traduttori (e scriventi)*, Milano, Il Saggiatore

Bruni 2004: Leonardo Bruni, *Sulla traduzione perfetta*, a cura di Paolo Viti, Napoli, Liguori

Kiraly 2003: Donald C. Kiraly, *From Instruction to Collaborative Construction: a Passing Fad or the Promise of a Paradigm Shift in Translator Education?*, in Brian J. Bear, Geoffrey S. Koby (Eds). *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 3-27

Kiraly 2014: Donald C. Kiraly, *A Social Constructivist Approach to Translator Education* (prima ed. Amsterdam, Benjamins, 2000), New York, Routledge

Ivancic 2016: Barbara Ivancic, *Manuale del traduttore*, Milano, Editrice Bibliografica

Mill 1967: John Stuart Mill, *Literary Essays*, ed. by Edward Alexander, Indianapolis, Bobbs-Merrill

Mill 1988: John Stuart Mill, *Saggi sulla letteratura*, a cura di Franco Nasi, Nuova Alfa Editoriale, Bologna

Montaigne 1922: *Les Essais de Michel de Montaigne*, avec les additions de l'édition posthume, l'explication des termes vieillis et la traduction des citations, éditeur Pierre Villey, vol. I, Paris, Librairie Felix Alcan,

Montaigne 1992: Michel de Montaigne, *Saggi*, a cura di Fausta Garavini, Milano, Adelphi (1ª edizione 1966)

Nasi 2018: Franco Nasi, recensione a Lawrence Venuti, *Teaching Translation. Programs, Courses, Pedagogies; Translation Changes Everything: Theory and Practice*, in «Between», VIII, 15 (2018) (<http://ojs.unica.it/index.php/between/article/view/3417/2952i>)

Plutarco 2019: Plutarco, *To akouein (L'arte di ascoltare)*, traduzione di Giuliano Pisani, in Plutarco (I sec. d.C.), *Tutti i Moralia*, coordinamento di Emanuele Lalli e Giuliano Pisani, Milano, Bompiani

Venuti 2017: Lawrence Venuti (ed. by), *Teaching Translation. Programs, Courses, Pedagogies*, London – New York, Routledge