



# **Il lavoro sui testi**

**Proposte per la Scuola Secondaria**



**a cura di ANNA RITA RATI**

**Presentazione di SANDRO GENTILI**

**Morlacchi Editore U.P.**



Morlacchi Editore *U.P.*







# Il lavoro sui testi. Proposte per la Scuola Secondaria

Atti del Convegno  
Università degli Studi di Perugia  
Facoltà di Lettere e Filosofia  
16 aprile 2013

a cura di ANNA RITA RATI  
Presentazione di SANDRO GENTILI

Morlacchi Editore *U.P.*





Prima edizione: 2015



Isbn/Ean: 978-88-6074-655-9

Impaginazione: Jessica Cardaioli

Copyright © 2015 by Morlacchi Editore, Perugia. Tutti i diritti riservati. È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la copia fotostatica, non autorizzata. Finito di stampare nel mese di maggio 2015 presso la tipografia “Digital Print - Service”, Segrate (MI). Mail to: redazione@morlacchilibri.com | www.morlacchilibri.com/universitypress





## Indice

### SANDRO GENTILI

---

Presentazione	9
---------------	---

### IL LAVORO SUI TESTI. PROPOSTE PER LA SCUOLA SECONDARIA

### CRISTIANA BRUNELLI

---

E-book: la quarta rivoluzione?	13
--------------------------------	----

### TIZIANO TORACCA

---

Il testo nei manuali scolastici: la narrativa di Svevo e Pirandello	23
1. <i>Introduzione</i>	23
2. <i>Due questioni preliminari</i>	25
3. <i>Quattro tappe simboliche</i>	27
4. <i>“La morte di mio padre”: qualche considerazione in merito all’analisi del testo</i>	38

### MASSIMILIANO TORTORA

---

La poesia del primo Novecento nei manuali scolastici: il caso Montale	49
1. <i>Perché Montale</i>	49
2. <i>Gli ismi: una fortuna crociana</i>	51
3. <i>1962-1985: i manuali crociani (volontari, involontari, inconsapevoli)</i>	51





<i>4. La seconda metà degli anni Ottanta: alcune sperimentazioni</i>	54
<i>5. I manuali degli anni Novanta</i>	57
<i>6. I manuali all'epoca della crisi della critica</i>	59
<i>7. Conclusioni</i>	60

#### SILVIA CHESSA

---

A porte aperte. Conservazione e innovazione nel lavoro sui testi	63
--	----

#### SIMONE CASINI

---

Leggere e far leggere. L'insegnante e le letture extrascolastiche dei suoi studenti	75
<i>1. Uno spazio di libertà</i>	76
<i>2. Insidie e prospettive</i>	78
<i>3. Criteri e obiettivi</i>	80
<i>4. Centripeti ed eccentrici</i>	81
<i>5. Verifiche e bilanci</i>	87

#### ROBERTO CONTU

---

Pagine a prova di alunno: la Letteratura nelle scuole difficili (due esperienze, una provocazione)	91
<i>1. Volavano le sedie</i>	91
<i>2. Anche la poesia</i>	96
<i>3. Provocare il canone</i>	100

#### ANNA RITA RATI

---

Il lavoro sul testo poetico (con un'ipotesi didattica sul sonetto CLIX del <i>Canzoniere</i> petrarchesco)	105
--	-----





#### MICHELINA VERMICELLI

---

Questioni di lingua: la funzione eufemistica della lingua penniana, la grammatica ortesiana dell'indicibile	121
1. <i>Sandro Penna: quando la lingua funziona come operazione eufemistica</i>	125
2. <i>La grammatica ortesiana dell'indicibile</i>	130

#### PASQUALE GUERRA

---

Una scrittura al femminile	139
1. <i>Introduzione. Ragioni di una scelta</i>	139
2. <i>Le scrittrici</i>	142
3. <i>Conclusione</i>	172

#### VALERIA MASTROIANNI

---

Lettura a voce alta e ricerca nella rete: tra tradizione e innovazione, nuove possibilità per la didattica della letteratura	175
--	-----

Indice dei nomi	187
-----------------	-----







SANDRO GENTILI

---

## Presentazione

La prima giornata di studio di MOD per la Scuola presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Perugia si tenne il 7 maggio 2009; ebbe per argomento *Il canone della letteratura italiana e i programmi scolastici* e per relatori Lina D'Andrea, Sandro Gentili, Franco Petroni, Daniele Piccini, Gilda Policastro, Maria Teresa Rossi, Massimiliano Tortora e Michelina Vermicelli. Quell'incontro, che D'Andrea riassunse nel convegno MOD di Venezia, non soltanto fu qualitativamente eccellente, ma pose le basi per la costituzione di un gruppo di lavoro, comprensivo di docenti di scuola secondaria e universitari, che negli anni ha proseguito la collaborazione e in più occasioni si è ritrovato, accresciuto numericamente, a discutere dei problemi della scuola via via all'ordine del giorno. Il convegno del 16 aprile 2013, *Il lavoro sui testi. Proposte per la Scuola Secondaria*, è stato nel frattempo l'impegno organizzativamente più cospicuo dell'équipe perugina e perciò, fin da subito, fu formulato l'auspicio di raccoglierne gli Atti: i due anni trascorsi sono stati l'involontario tributo a difficoltà agevolmente intuibili. Rispetto al programma proposto nel 2013 non compaiono le eccellenti relazioni di Raffaele Donnarumma, *Si può insegnare il piacere del testo?*, e di Fabrizio Scrivano, *Il laboratorio di scrittura creativa*: gli impegni sopraggiunti hanno impedito all'uno e all'altro la consegna del testo scritto, ma è giusto tenere presenti gli argomenti dei loro interventi per avere un'immagine complessiva dell'iniziativa. Che ebbe un pubblico sorprendentemente numeroso e fu siglata da un dibattito vivace, soprattutto alimentato dai docenti di scuola secondaria; tale presenza e il notevole livello della discussione costituiscono un supplemento di motivazione





all'obiettivo della realizzazione degli Atti, che tanto deve alla determinazione e alla competenza di Anna Rita Rati.

Non è opportuno, nello spazio necessariamente esiguo di una *presentazione*, ambire a un compendio dei lavori, che d'altronde la stessa Rati realizzò durante il convegno MOD di Sassari e da cui estraggo il passo dove è sottolineata l'esigenza che fu da tutti noi giudicata primaria nella fase progettuale: «recuperare e valorizzare il rapporto con i testi letterari, che, soprattutto alla luce dei rapidi cambiamenti nel mondo della comunicazione, corrono il rischio di essere marginalizzati o comunque riconsiderati sulla base di un più generale processo di semplificazione degli obiettivi didattici». Piacere del testo come piacere della conoscenza e ascolto della parola dell'altro, incrementato e agevolato dall'uso delle nuove tecnologie non meno che dallo spazio di libertà della lettura domestica fuori programma, lenta, gratuita, intera, non svilita da operazioni di aggiornamento che neghino lo sforzo della comprensione e pretendano di tacitare la percezione della distanza; aggiornamento continuo della manualistica e auspicio di una sua rinnovata strutturazione narrativa; attenzione alla pratica di composizione al fine di riattivare la cooperazione fra autore e lettore nella produzione del significato; formazione parallela della competenza linguistica attraverso l'esercizio comparativo di lingua comune e di lingua letteraria; debita considerazione del destinatario a cui i testi sono indirizzati, ad esempio delle scuole "difficili", sono stati alcuni dei temi ricorrenti delle relazioni e del dibattito che ne seguì, *le proposte per la Scuola Secondaria* di cui ora questo volume intende farsi promotore.





# IL LAVORO SUI TESTI

## PROPOSTE PER LA SCUOLA SECONDARIA







CRISTIANA BRUNELLI

---

## E-book: la quarta rivoluzione?

**D**a tempo ormai si discute degli e-book<sup>1</sup>, protagonisti, sin dalla loro apparizione, di alterne fortune: se il loro esordio sembrò poter segnare la fine di un'era (con il conseguente tramonto del libro tradizionale), la crisi che negli ultimi anni ha investito l'economia mondiale ne ha fatto una delle principali vittime del mercato informatico, pur vedendoli recentemente recuperare terreno<sup>2</sup>. Il tema è complesso e delicato, e tante opposte reazioni ha scatenato e sta tuttora scatenando: trovo quindi opportuno chiarire anticipatamente quale sia il mio punto di vista. La mia posizione intorno alla progressiva affermazione del libro elettronico è sostanzialmente assimilabile a quella espressa dall'editore Giuseppe Laterza nel corso del primo convegno dedicato agli e-book dall'Università della Tuscia, nel maggio del 2001: è "libro" solo il libro a stampa, rispetto al quale gli attuali prodotti dell'editoria elettronica sono qualcosa di diverso<sup>3</sup>. Soprattutto, non penso che l'e-book dovrà o potrà provocare la scomparsa del libro<sup>4</sup> ma, presumibilmente, la comparsa di un nuovo protagonista in una società fortemente caratterizzata dalla pluralità dei mezzi espressivi come è la nostra.

1. Il primo uso del termine e-book è in genere fatto risalire ad Andries van Dam, un informatico della Brown University.

2. Per un efficace quadro di insieme su queste tematiche cfr. G. RONCAGLIA, *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul libro*, Laterza, Roma-Bari 2010; e cfr. anche il più recente G.A. FERRARI, *Libro*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.

3. G. LATERZA, *Chiamiamolo DIASS*, intervento presentato in occasione del convegno *Il libro elettronico entra all'università: quali e-book per la didattica e la ricerca?* organizzato dall'Università della Tuscia l'8 maggio 2001: <http://www.unitus.it/confsem/ebook/discussione3.htm>

4. Sulla storia del libro si veda il classico L. FEBVRE, H.J. MARTIN, *L'apparition du livre*, Edition Albin Michel, Paris 1958; tr. it. di C. PISCHEDDA, a cura di A. PETRUCCI, *La nascita del libro*, Laterza, Roma-Bari 1977, 2007<sup>9</sup>.





Quando il panorama sia in rapida e continua trasformazione lo conferma il fatto che lo stesso concetto di e-book tende a includere ancora oggi realtà anche estremamente diverse. Può infatti fare riferimento sia a semplici documenti in formato digitale (come il formato PDF o il formato .txt, quello alla base della biblioteca del progetto Gutenberg<sup>5</sup>) sia a documenti in formato digitale che non possiedono soltanto la sostanza del documento cartaceo ma tentano pure di replicarne la forma, in modo da rendere l'esperienza che si compie il più possibile vicina a quella che si realizzerebbe sfogliando le pagine di un libro: in questo modo tutte le azioni che in un normale libro cartaceo sono immediate e scontate (come voltare le pagine o inserire un segnalibro) possono essere ricreate dal *software* del dispositivo di lettura. Pur avendo l'intenzione di imitare il libro cartaceo, quello elettronico dispone inoltre di tutti i vantaggi caratteristici della sua natura digitale: per esempio essere un ipertesto (cioè un insieme di documenti di diverso tipo: dai testi scritti, ai suoni, alle immagini, ai filmati), oppure permettere l'utilizzazione di dizionari ed enciclopedie. Tra i formati appositamente ideati per gli e-book c'è ad esempio il *Mobipocket (mobi)*, utilizzato dal dispositivo di lettura Kindle commercializzato da Amazon.

Proprio intorno a questi ultimi formati digitali si sta consumando la svolta decisiva. Una svolta la cui origine va rintracciata negli anni Novanta, quando la Franklin ha prodotto il Digital Book System (era il 1992) e soprattutto quando (nel 1998) sono usciti il Rocket eBook (lanciato dall'azienda californiana Nuvomedia) e il Softbook (commercializzato da un'altra azienda californiana, la Softbook Press). Il Rocket eBook e il Softbook sono stati i primi dispositivi pienamente destinati alla lettura, in particolare alla lettura *lean back*, vale a dire rilassata, in poltrona, e il loro modello di riferimento, per la prima volta, non è stato il computer, ma il libro.

---

5. Il progetto Gutenberg è stato ideato dall'informatico Michael Hart nel 1971 con lo scopo di creare una biblioteca digitale, e liberamente fruibile, di libri stampati: è la più antica iniziativa di questo tipo e deve il suo nome al pioniere della stampa a caratteri mobili, Johannes Gutenberg. Attualmente il progetto Gutenberg ha superato la soglia dei 100000 libri digitalizzati.





Un momento fondamentale è stato poi rappresentato dal lancio del Kindle da parte di Amazon, avvenuto nel 2007. Per avere una idea di cosa questi prodotti consentano di fare è sufficiente soffermarsi sull'appena citato Kindle e sul formato da esso supportato, il *Mobipocket*, per mezzo del quale è per esempio possibile: aggiungere note al libro che si sta leggendo; modificare, cancellare ed esportare le note stesse; condividere le note e scoprire cosa dicono altri lettori della comunità di Kindle su quello stesso libro; evidenziare e tenere il segno dei passaggi ritenuti più significativi; condividere l'amore per la lettura con amici e altri lettori di tutto il mondo pubblicando i passaggi preferiti di un libro su social network come *Facebook* e *Twitter*; cercare la definizione di un termine attraverso il dizionario; fare altri tipi di ricerche attraverso il Kindle Store, Wikipedia o Google. A tutto questo vanno aggiunte le funzionalità dello stesso lettore Kindle, come la possibilità di "contenere" almeno 1400 libri, oppure la tecnologia "E Ink Pearl" (l'inchiostro elettronico), che rende gli schermi simili alla carta stampata (gli schermi non sono infatti retroilluminati ma riflettono la luce proprio come la carta: così diventa possibile leggere senza fatica sia in pieno sole che in salotto)<sup>6</sup>.

Questi nuovi scenari non hanno lasciato indifferenti le istituzioni: nel nostro paese già l'articolo 15 della legge 133/2008 (la legge finanziaria per il 2008) aveva preannunciato una innovazione che aveva fatto molto discutere:

A partire dall'anno scolastico 2008-2009 [...] i competenti organi individuano preferibilmente i libri di testo disponibili, in tutto o in parte, nella rete internet. [...] A partire dall'anno scolastico 2011-2012, il collegio dei docenti adotta esclusivamente libri utilizzabili nelle versioni online scaricabili da internet o mista [...].

L'Agenda Digitale Europea (DAE) prevista dalla comunicazione del 5 maggio 2010 della Commissione Europea e quindi il conseguente piano di azioni promosse dal Governo italiano per

---

6. Su queste questioni si può consultare il già citato G. RONCAGLIA, *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul libro*, in particolare *Dalla carta allo schermo (e ritorno?)*, pp. 52-122.







migliorare l'alfabetizzazione, le competenze e l'inclusione nel mondo digitale andavano esattamente nella stessa direzione. Il Governo italiano in particolare, mettendo a punto l'Agenda Digitale Italiana (ADI), aveva considerato il potenziamento e l'accelerazione del Piano Nazionale Scuola Digitale come uno degli strumenti principali per raggiungere gli obiettivi di innovazione stabiliti dalla Commissione Europea. Di recente, prima il ministro Francesco Profumo ha stabilito che a partire dall'anno scolastico 2014/2015 le scuole avrebbero dovuto adottare solo libri digitali o al massimo un sistema "misto" (cioè cartaceo e digitale), poi il governo Letta, con il ministro Maria Rosaria Carrozza, ha rinviato di un anno (rispetto alle norme già scritte per l'Agenda Digitale) la sostituzione delle nuove tecnologie alla carta, e cioè al 2015-2016. Lo scenario è quindi, come spesso accade nel nostro paese, in continua "evoluzione", e d'altra parte le problematiche legate al passaggio dal cartaceo al digitale, e di conseguenza quelle inerenti alla piena trasformazione della scuola italiana in una scuola 2.0, sono notevoli<sup>7</sup>.

In questo contesto vorrei ora soffermarmi sinteticamente sulle attuali e sulle future prospettive d'uso degli e-book sia nell'ambito della ricerca sia nell'ambito scolastico.

Per ciò che concerne il campo della ricerca, sono già ampiamente in uso strumenti che rientrano nella definizione di e-book, e mi riferisco ai semplici documenti in formato digitale (per esempio i PDF). Fa in effetti parte dell'esperienza di ciascun ricercatore aver attinto a materiale reperito attraverso i vari progetti nati con lo scopo di creare una biblioteca di versioni elettroniche liberamente riproducibili di libri stampati, come il già citato progetto Gutenberg o quello ben più complesso (e discusso) che sta portando avanti

---

7. Recentemente Giorgio Palumbo, Presidente del Gruppo Educativo dell'Associazione Italiana Editori, ha sottolineato più volte tali problemi, ritenendo il passaggio dal cartaceo al digitale di fatto impossibile nel nostro paese. Sul rapporto tra scuola e nuove tecnologie cfr. l'ormai classico P. FERRI, *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Bruno Mondadori, Milano 2008, e, dello stesso autore, il più recente *La scuola 2.0: verso una didattica aumentata delle tecnologie*, Spaggiari, Parma 2013; per un quadro più sintetico, cfr. l'efficace Elena Mosa, *E-book: un libro in cerca di identità*, in M. FAGGIOLI (a cura di), *Tecnologie per la didattica*, Apogeo, Milano 2010, pp. 105-132.





Google<sup>8</sup> o ancora, in Italia, il progetto Manuzio<sup>9</sup>. Iniziative grazie alle quali, se penso alla mia esperienza di ricerca, ho potuto consultare una grande mole di documenti conservati nelle biblioteche di tutto il mondo, documenti che diversamente, sia per questioni di costi sia per questioni di tempi, sarebbero risultati molto più complessi da raggiungere. Da questo punto di vista, la realizzazione di una biblioteca digitale globale (che sarebbe in grado di far impallidire persino il ricordo della Biblioteca di Alessandria) costituirebbe, credo, il sogno di tutti gli studiosi. Un sogno in un certo qual modo già preconizzato da uno dei più colti e importanti editori del nostro Ottocento, Piero Barbèra, che a tale scopo auspicava la riproduzione fotografica dei libri, come testimonia un suo articolo apparso sulla «Tribuna» nell'aprile del 1904<sup>10</sup>. Un sogno che deve passare attraverso la risoluzione delle problematiche legali e tecnologiche ad esso inevitabilmente legate. Mi riferisco, *in primis*, alla questione del pieno e illimitato accesso al materiale digitalizzato e, in secondo luogo, all'altrettanto basilare tema delle scelte di rappresentazione del testo. Quest'ultimo aspetto è spesso trascurato, quando invece dovrebbe essere centrale, soprattutto agli occhi degli studiosi, che dovrebbero partecipare alla scelta dei formati utilizzati per la codifica del testo, alla verifica della qualità e affidabilità del lavoro svolto. Come ha giustamente sottolineato Robert

8. Nell'ottobre 2004, in occasione della fiera del libro di Francoforte, Google ha infatti presentato il suo piano di digitalizzazione libraria, che ha subito scatenato vivaci polemiche: da un lato quanti lo hanno accolto entusiasticamente sperando nella realizzazione di una biblioteca digitale globale, dall'altro quanti vi hanno visto solo l'ennesima speculazione economica tentata dal colosso statunitense (a tal proposito cfr. C.W. BAILEY, *Google Book Search Bibliography*, <http://www.digital-scholarship.org/gbsb/gbsb.htm>).

9. «Il *progetto Manuzio* trae nome dal noto editore Aldo Manuzio (Bassiano, Latina 1449 – Venezia 1515), considerato il principe dei tipografi del Rinascimento italiano, inventore del carattere corsivo (che per questo motivo è noto all'estero come *italico*) e capostipite di una illustre casata di stampatori. [...] Il *progetto Manuzio* ha l'ambizione di concretizzare un nobile ideale: la cultura a disposizione di tutti. Come? Capolavori della letteratura, manuali, tesi di laurea, riviste e altri documenti in formato elettronico disponibili sempre, in tutto il mondo, a costo zero e con accorgimenti tecnici tali da garantirne la fruibilità anche a non vedenti e altri portatori di handicap» (cfr. <http://www.liberliber.it/progetti/manuzio/index.php>).

10. Cfr. P. BARBÈRA, *La crisi del libro*, in «La Tribuna», 25 aprile 1904; e anche in «Il giornale della libreria», 1 maggio 1904, pp. 246-248.





Darnton, «La realtà è che il cyberspazio, come l'economia, ha bisogno di regole. Gli standard dovrebbero fissarli gli studiosi. Tocca a loro esercitare il controllo di qualità»<sup>11</sup>. Né vanno tralasciate le problematiche relative alla “deperibilità” delle risorse elettroniche, a causa della quale alcuni materiali sono diventati a un certo punto inservibili data l'obsolescenza del formato d'origine<sup>12</sup>.

Pur tenendo nella debita considerazione le criticità poc' anzi solo accennate, mi sembra comunque che i vantaggi dell'editoria elettronica potrebbero essere particolarmente consistenti per le monografie e per gli atti dei convegni, e cioè per quelle tipologie editoriali in sempre maggiore difficoltà sotto il profilo delle vendite: una volta risolti i problemi tecnici (peer review, impaginazione, composizione), tali documenti potrebbero infatti essere prodotti e distribuiti in maniera più economica dell'attuale. Questo mutamento si legherebbe naturalmente a un concetto centrale nel nuovo web, quello di “disintermediazione” e di “disintermediazione” informativa in particolare: il web permetterebbe cioè agli utenti di compiere pressoché autonomamente attività che in precedenza richiedevano figure di mediazione. Nel caso della ricerca a trasformarsi sarebbero le tipologie di mediazione editoriale tradizionali, modificate da meccanismi vantaggiosi di circolazione dei contenuti, anche dal sistema degli *Open Archive*, che mi sembra assai utile proprio rispetto a pubblicazioni come quelle rappresentate dagli Atti dei Convegni.

11. R. DARNTON, *The Case for Books. Past, Present, and Future*, Public Affairs, New York 2009; tr. it. di A. BOTTINI, *Il futuro del libro*, Milano, Adelphi 2011, p. 100: rinvio anche a questo volume per una efficace analisi delle problematiche legate alla diffusione degli e-book, e all'operazione Google Book Search in particolare.

12. «Col tempo i bit si degradano. I documenti potrebbero andare smarriti nel cyberspazio a causa dell'obsolescenza del formato in cui sono codificati. Hardware e software si estinguono a un ritmo allarmante. Finché non sarà risolto l'increscioso problema della sopravvivenza elettronica, tutti i testi “nati digitali” appartengono a una specie a rischio. L'ossessione di creare sempre nuovi media ha inibito gli sforzi per salvaguardare quelli vecchi. Abbiamo perduto l'80 per cento di tutti i film muti e il 50 per cento di tutti i film girati prima della seconda guerra mondiale. Niente sa preservare i testi (eccettuando il caso di quelli scritti su pergamena o incisi nella pietra) meglio dell'inchiostro su carta, specialmente carta fabbricata prima dell'Ottocento. Il miglior sistema di conservazione che sia mai stato inventato è antiquato e premoderno: il libro» (ivi, pp. 60-61).





Per ciò che invece concerne l'ambito scolastico, credo che risulterebbe estremamente pratico disporre, in un unico supporto (*e-book reader*), di una parte dei libri di testo necessari. Dal punto di vista delle materie umanistiche, i già ricordati vantaggi tipici della natura digitale degli e-book (per esempio la possibilità di essere un ipertesto) mi sembrano particolarmente funzionali rispetto a uno degli strumenti principalmente usati dagli insegnanti di scuola secondaria: le storie della letteratura. E alcune di esse, penso ai manuali curati da Marco Santagata per Laterza<sup>13</sup> o da Romano Luperini per Palumbo<sup>14</sup>, mi sono sembrate andare (sin dalle loro origini) in questa direzione, con i loro collegamenti alle letterature straniere e alle altre arti, come la pittura, la musica, il cinema. Una storia della letteratura in formato digitale permetterebbe cioè, con un passo avanti notevole in termini di efficacia degli strumenti proposti, di "utilizzare" pienamente e quindi di far convivere pienamente documenti di diverso tipo: dai testi scritti, ai suoni, alle immagini, ai filmati. Documenti che in questo modo potrebbero entrare più facilmente nel mondo degli studenti, anche sfruttando le possibilità di condivisione sui *social network* offerte dai principali formati digitali. In questo modo gli e-book costituirebbero un prezioso ponte per avvicinare i nostri studenti, appartenenti alla generazione dei *born digital* (i nativi digitali, secondo una fortunata definizione di Marc Prensky<sup>15</sup>), a territori da loro altrimenti percepiti come lontani, quando non del tutto estranei. A noi, i *digital immigrant* (gli immigrati digitali), il compito di costruire questo ponte, magari ricordandoci delle parole pronunciate da Giovanni Berchet nel più noto manifesto del nostro Romanticismo. Erano

13. M. SANTAGATA, L. CAROTTI, A. CASADEI, M. TAVONI (a cura di), *Il filo rosso. Antologia e storia della letteratura italiana ed europea*, Laterza, Bari 2006.

14. R. LUPERINI, P. CATALDI, L. MARCHIANI, V. TINACCI (a cura di), *La scrittura e l'interpretazione. Gli autori italiani, il canone europeo, la scrittura delle donne, gli intrecci interculturali e tematici*, Palumbo, Palermo 2004-2005.

15. Cfr. M. PRENSKY, *Digital Natives, Digital Immigrants*, in «On the Horizon», MCB University Press, ottobre 2001, vol. 9, n. 5, pp. 1-6; sullo stesso argomento: U. GASSER, J.G. PALFREY, *Born digital. Understanding the first generation of digital natives*, Basic Books, New York 2008; trad. it. di D. CAGGIATI, L. COGNI, G. STELLA, *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su Internet. Istruzioni per l'uso*, Rizzoli, Milano 2009.





ben altri tempi e ci si trovava nel mezzo di ben altra svolta, quella dal Classicismo al Romanticismo (che – in sostanza – significava il passaggio alla modernità letteraria), e Berchet, per bocca di papà Grisostomo, intimava agli italiani: «Rendetevi coevi al secol vostro e non ai secoli seppelliti»<sup>16</sup>.

Tutto ciò non sancirebbe la scomparsa del “libro” dalla scuola, anzi, proprio pensando alla tutela della cultura del libro, dovrebbe accompagnarsi a una sua maggiore presenza in momenti specificamente dedicati alla lettura e quindi alla scoperta e alla promozione del piacere della lettura. Anche perché nelle nostre scuole si fa sempre più storia della letteratura e sempre meno lettura dei testi letterari. Indubbiamente l’incombere dei programmi, in particolar modo nel triennio delle scuole secondarie, contribuisce a creare una situazione simile, tuttavia mi pare che sia pressante la necessità di riflettere su questi aspetti, se si vuole evitare la progressiva e inesorabile riduzione del pubblico dei lettori, soprattutto in un paese come l’Italia, connotato da una affezione per i libri nettamente inferiore alle medie europee. Certo, in qualunque modo si intenda la lettura (una possibilità di conoscenza, o di esperienza, o di piacere, o tutte queste cose insieme oppure altro ancora), bisognerà riconoscere che negli ultimi decenni essa è stata costretta a confrontarsi con una “concorrenza” in passato impensabile, e, insieme, con il crescente e profondo distacco che si è interposto tra il linguaggio quotidiano e quello letterario. Un aspetto, quest’ultimo, drammaticamente destinato a scontrarsi con l’immediatezza comunicativa delle nuove realtà, la tv e internet su tutte. In questo senso mi pare che proprio il ruolo dell’insegnante diventi determinante, un ruolo di indispensabile medium, capace di “raccontare” la letteratura e i suoi protagonisti senza perdersi in vuoti tecnicismi, magari adottando come strumento privilegiato proprio la lettura ad alta voce del “vecchio” libro, che è ancora oggi molto amata dagli studenti, ma la lettura fatta con passione, capacità di intrattenimento.

16. [G. BERCHET], *Sul ‘Cacciatore feroce’ e sulla ‘Eleonora’ di Goffredo Augusto Bürger. Lettera semiseria di Grisostomo al suo Figliuolo*, Dai tipi di Gio. Bernardoni, Milano 1816, p. 39.





Senza dubbio, in questo particolare frangente, il cambiamento non si dovrebbe svolgere attraverso diktat calati dall'alto, come appaiono purtroppo le più recenti norme ministeriali, per quanto ripetutamente procrastinate. C'è la ferma necessità di una attenta sperimentazione dell'uso delle nuove tecnologie e delle risorse digitali, una sperimentazione che veda lavorare insieme il mondo della ricerca e il mondo della scuola, i ricercatori e gli insegnanti.

In conclusione, se i prodotti dell'editoria elettronica stanno producendo un evidente mutamento non credo però che, dopo il passaggio da oralità a scrittura, da rotolo a libro paginato, da manoscritto a libro a stampa, segneranno la scomparsa dello stesso libro a stampa, prendendone il posto<sup>17</sup>. Credo piuttosto che potrebbero espandere la galassia Gutenberg, diventando un utile alleato del libro. Ma gli autori, i lettori, gli insegnanti, i ricercatori, i bibliotecari, gli editori, insomma quanti intendano promuovere e tutelare la cultura del libro, sono chiamati a prendere parte, da protagonisti assoluti, al dibattito e alla progettualità, senza lasciarli nelle mani del mercato<sup>18</sup>.

---

17. A tal proposito si veda anche J.C. CARRIÈRE, U. ECO, *Non sperate di liberarvi dei libri*, Bompiani, Milano 2009.

18. «Sarebbe ingenuo identificare Internet con l'Illuminismo. La sua capacità potenziale di diffondere la conoscenza supera le più ardite speranze di Jefferson; ma mentre la Rete veniva costruita, link dopo link, gli interessi commerciali non sono rimasti seduti in panchina a guardare. Vogliono controllare il gioco, dominarlo, diventare padroni del campo. Competono tra loro, naturalmente, ma con una ferocia tale da eliminarsi a vicenda. La lotta per la sopravvivenza sta portando alla formazione di un oligopolio; e chiunque sarà il vincitore, il vero sconfitto potrebbe essere il bene pubblico. [...] Ma neppure noi possiamo starcene seduti a guardare, fiduciosi che le forze del mercato opereranno per il bene pubblico. Dobbiamo coinvolgerci, batterci con vigore, riconsegnare al pubblico il suo giusto predominio. Quando dico "noi", intendo dire "noi, il popolo", noi che abbiamo creato la Costituzione e che dovremmo fare in modo che i principi illuministici sui quali è fondata informino la realtà quotidiana della società dell'informazione. Sì, digitalizzare è necessario. Ma, ciò che più conta, è necessario democratizzare. Dobbiamo aprire l'accesso al nostro patrimonio culturale. In che modo? Riscrivendo le regole del gioco, subordinando gli interessi privati al bene pubblico, traendo ispirazione dalla Repubblica delle Lettere degli illuministi per creare una Repubblica digitale del sapere» (R. DARNTON, *Il futuro del libro*, cit., pp. 34-35).







TIZIANO TORACCA

---

## Il testo nei manuali scolastici: la narrativa di Svevo e Pirandello

### 1. Introduzione

Al cospetto della prosa italiana del primo trentennio del Novecento occorre innanzitutto delimitare il campo d'analisi: in questo intervento vorrei osservare in che modo la narrativa di Svevo e Pirandello sia stata recepita dalle principali antologie scolastiche a partire dagli anni Sessanta e Settanta del Novecento.

Ho immaginato quattro tappe simboliche per descrivere il progressivo affrancamento di questi due autori dal Decadentismo: in generale, l'uso della categoria di Modernismo e prima ancora il confronto tra questi autori e il contesto europeo hanno determinato una loro nuova canonizzazione. Da circa un decennio, infatti, in Italia, si sta dibattendo circa l'opportunità di ricorrere alla categoria critica e storiografica di Modernismo (categoria di origine anglosassone)<sup>1</sup> per indicare

l'età dello sperimentalismo primonovecentesco, caratterizzata oltre che da movimenti d'avanguardia veri e propri, anche da quegli scrittori che, pur restando estranei a qualsiasi militanza avanguardistica, hanno tuttavia realizzato forme artistiche fortemente e talora radicalmente innovative (è questo il caso di Svevo, di Pirandello e in parte anche di Tozzi e di alcuni vociani)<sup>2</sup>.

Di seguito, ho sommariamente confrontato alcune modalità di analisi del testo tenendo conto, principalmente, di alcune antologie scolastiche (come brano antologico ho scelto "La morte del

---

1. Si tratta naturalmente di una categoria letteraria. Cfr. R. STEVENSON, *Il romanzo modernista*, Sellerio, Palermo 2003.

2. R. LUPERINI, *Verga moderno*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. XIII.







padre”, tratto, come è noto, dalla *Coscienza di Zeno*), di queste in particolare:

1. *Storia della letteratura italiana con antologia degli scrittori e dei critici* di Salinari-Ricci, edita da Laterza nel 1969 (antologia che si impone sul mercato fino agli anni Ottanta attraverso ristampe e riedizioni)<sup>3</sup>;
2. *Dal testo alla storia dalla storia al testo*, a cura di Guido Baldi, Silvia Giusso, Mario Razetti, Giuseppe Zaccaria, edita da Paravia nel 1994 (*La letteratura*, del 2007, *Testi e storia della letteratura*, del 2011, e poi *Il piacere dei testi*, del 2012, sono i sequel, più o meno invariati, i cui minimi cambiamenti sono più spesso dei semplici spostamenti);
3. *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea* a cura di Romano Luperini, Pietro Cataldi e Lidia Marchiani, per l'editore Palumbo, del 1996 (divenuti poi, senza grandi differenze: *Il nuovo manuale di letteratura*, e *Letteratura, storia, immaginario*, entrambi del 2012);
4. *I testi le immagini le culture. La letteratura e l'intreccio dei saperi*, a cura di Mario Biagioni, Raffaele Donnarumma, Carla Sclarandis, Cinzia Spingola, Emanuele Zinato, per l'editore Palumbo, del 2007<sup>4</sup>.

3. In realtà, ed è un punto importante ai fini del mio discorso, a partire dal 1983, Salinari e Ricci pubblicano un volume autonomo sul Novecento (Salinari, Ricci, Serri, a cura di, *Il Novecento italiano. Cultura e Letteratura, con antologia degli scrittori e dei critici*, Laterza, Roma-Bari 1983), dando uno spazio notevolmente maggiore alla letteratura contemporanea e al canone primo novecentesco. Mi riferirò dunque distintamente a queste due edizioni: la prima, dominante per tutti gli anni Settanta e la seconda, questa appena citata, dominante dopo il 1983. Credo, infatti, che lo scarto compiuto nel passaggio dall'una all'altra edizione, per quanto sottile, sia molto significativo, e direi quasi simbolico, della nuova interpretazione critica rivolta alla narrativa italiana del primo Novecento per il più attento riferimento, soprattutto, al contesto europeo.

4. Il riferimento è alla terza parte, *Dal 1861 a oggi*, sia al volume di base sia al volume per generi. I collaboratori sono diversi a seconda del volume ma identica è la direzione scientifica, affidata, come già ne *L'interpretazione e la scrittura*, a R. Luperini, P. Cataldi e L. Marchiani.





## 2. Due questioni preliminari

Occorre riflettere innanzitutto su due questioni di fondo. La prima ha a che fare con l'avanguardia e la sua egemonia culturale negli anni in cui si forma il canone del primo Novecento. L'istituzione dell'attuale canone narrativo risale infatti agli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso: a quell'altezza, i membri della Neoavanguardia da un lato, Renato Barilli in testa, e Giacomo Debenedetti dall'altro, contribuirono in modo decisivo e convergente a fare dell'asse Pirandello-Svevo il fulcro della tradizione narrativa italiana d'inizio secolo<sup>5</sup>. Evidenziando una frattura tra il romanzo naturalista, «il romanzo della necessità»<sup>6</sup>, e il romanzo moderno, soggetto, al contrario, a quella che «i fisici chiamano l'idea dell'onda di probabilità»<sup>7</sup>, la posizione di Debenedetti coincideva bene o male con quella espressa da Barilli. La Neoavanguardia tendeva però a fare dello sperimentalismo la “prova provata” dell'attraversamento della celebre e fantomatica “barriera del naturalismo”, stabilendo in questo modo una divisione netta tra un'avanguardia compatta e coesa da una parte e una non avanguardia, naturalista e antisperimentale, dall'altra. Non solo: come giustamente ha ricordato Raffaele Donnarumma, l'avanguardia assorbiva Svevo, Pirandello e Gadda enfatizzando «gli aspetti negativi di un'età di crisi, che aveva prodotto anti-romanzi, e si era concentrata sugli aspetti metalinguistici e autoriflessivi della scrittura»<sup>8</sup>. Penso che sia a causa di questa egemonia avanguardistica nell'elaborazione del canone primonovecentesco, se importanti e fortunati manuali dell'età presente (penso al già citato *La scrittura e l'interpretazione* di Romano Luperini, Pietro Cataldi e Lidia Marchiani o al più recente *Storia della letteratura italiana* di Ugo Dotti edito da Ca-

5. *Le barriere del naturalismo* di Barilli è del 1964, *La linea Svevo-Pirandello* è del 1972, *Il romanzo del Novecento* di Debenedetti viene pubblicato nel 1971.

6. G. DEBENEDETTI, *Il romanzo del Novecento*, Garzanti, Milano 1998, p. 424.

7. Ivi, p. 423.

8. R. DONNARUMMA, *Tracciato del modernismo italiano*, in *Il Modernismo italiano*, a cura di R. Luperini e M. Tortora, Liguori, Napoli 2012, p. 15.





rocci nel 2007) hanno qualificato i romanzi di Pirandello e Svevo, troppo genericamente, come romanzi d'avanguardia.

La seconda questione concerne la periodizzazione del Decadentismo. Credo, con Enrico Ghidetti, Paolo Giovannetti e Romano Luperini<sup>9</sup>, che i limiti cronologici del Decadentismo italiano vadano fissati nel quindicennio che va dall'uscita di *Il piacere* (1889) di D'Annunzio a quella di *Il Fu Mattia Pascal* di Pirandello (1904)<sup>10</sup>.

No, quindi, a un decadentismo italiano che comprenda autori saldamente inseriti nel nostro secolo, come Pirandello e Svevo, i crepuscolari e i futuristi; sì, invece, a un'idea di decadentismo che sottolinea *la specificità d'una età di transizione*, attraversata da tensioni contraddittorie e in Italia particolarmente accidentata [...] <sup>11</sup>.

Il tratto stilistico del Decadentismo italiano che permette di vedere bene il distacco di Svevo e Pirandello è il profondo legame che esso intrattiene con la tradizione classica (fatto questo estraneo ai due autori citati) per cui, insomma, Carducci «è per il decadentismo italiano più importante di Flaubert, Baudelaire e Mallarmé»<sup>12</sup>.

Cosa può avere in comune la pretesa di "aura" e di "aureola" di Pascoli e D'Annunzio, il loro recupero di Carducci e della figura del poeta-vate, la loro elevazione della Bellezza e dell'Arte a valori assoluti, con l'elogio sveviano della letteratura come igiene quotidiana e addirittura come clistere e con la desolata dichiarazione montaliana sull'impossibilità di pronunciare verità affermative e di poter dire solo «ciò che *non* siamo ciò che *non* vogliamo»?<sup>13</sup>

9. Cfr. E. GHIDETTI, *Il decadentismo. Materiali e testimonianze critiche*, Editori Riuniti, Roma 1976 e ID., *Malattia, coscienza e destino. Per una mitografia del decadentismo*, Storia e Letteratura, Roma 2007; P. GIOVANNETTI, *Decadentismo*, Editrice bibliografica, Milano 1994; R. LUPERINI, *Il Novecento*, Loescher, Torino 1981, vol. I.

10. Cfr. anche, più recentemente, R. LUPERINI, *Sul modernismo italiano esiste*, in *Il Modernismo italiano*, a cura di R. Luperini e M. Tortora, cit., p. 6. Questa periodizzazione appare piuttosto pacifica (le soglie variano di pochissimi anni) in quella critica che generalmente ammette l'apertura di una fase nuova nel primo decennio del Novecento, con Pirandello e Svevo, ovvero, più in generale, con il Modernismo e le Avanguardie. Il *Manifesto del futurismo* è del 1909, l'*Umorismo* di Pirandello del 1908.

11. P. GIOVANNETTI, *Decadentismo*, cit., pp. 56-57.

12. *Ibid.*

13. R. LUPERINI, *Sul modernismo italiano esiste*, in *Sul modernismo italiano*, cit., p. 6.





Esiste tuttavia una tradizione autorevole e resistente che guarda al Decadentismo come ad una categoria onnicomprensiva di lunga durata: non mi riferisco soltanto a *Miti e coscienza del decadentismo italiano* (D'Annunzio, Pascoli, Fogazzaro e Pirandello) [1960] di Carlo Salinari, e a *Il Decadentismo italiano. Svevo, Pirandello, D'Annunzio* [1974] di Leone De Castris (e prima di loro all'idea di decadentismo come malattia e dunque come categoria estensiva (interpretativa e non storiografica), cara alla cultura idealistica di Croce come a quella marxista di Lukács), quanto piuttosto alla recente (2009) *Storia europea della letteratura italiana* di Alberto Asor Rosa, il quale ricorre ancora al Decadentismo per qualificare l'opera di Pirandello e Svevo (e di Tozzi e persino di Gadda). Ma se la sensazione di una rottura col Decadentismo era già implicita nello schema critico classico con cui Salinari contrapponeva ai miti del Decadentismo (il *Santo* di Fogazzaro, il *Fanciullino* di Pascoli e il *Superuomo* di D'Annunzio), la coscienza della sua crisi (Svevo e Pirandello appunto), a maggior ragione dopo la lezione di Debenedetti e la sua ricezione, dovrebbe essere chiara la delimitazione cronologica del Decadentismo e di conseguenza l'inopportunità di una sua estensione oltre i limiti cronologici sopradetti<sup>14</sup>.

### 3. *Quattro tappe simboliche*

1) La prima tappa simbolica coincide con la nascita del canone letterario italiano e si può collocare dunque negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. In quel decennio l'antologia scolastica più diffusa è quella del Salinari-Ricci. I programmi scolastici dell'epoca sono all'incirca gli stessi stabiliti dalla riforma Gentile nel 1923 e tuttavia, pur in assenza di un canone realmente condiviso, la linea Pirandello-Svevo comincia a imporsi nelle scuole<sup>15</sup>.

14. Per una discussione sui problemi e le incongruenze della canonizzazione relativa al primo Novecento, cfr. anche R. LUPERINI, *Sul modernismo italiano esiste*, in *Sul modernismo italiano*, cit., pp. 3-12, e Id., *Insegnare il Novecento: il modernismo*, in rete, sul blog letterario *La letteratura e noi*, 2 febbraio 2013.

15. Lo studio fino ai contemporanei includeva Pascoli e D'Annunzio (ancora vivo nel 1923). Cfr. M. TORTORA, *Il canone narrativo del primo Novecento nelle anto-*





L'antologia del Salinari-Ricci (e questo anche successivamente, nell'edizione del 1983) inserisce Svevo e Pirandello in un capitolo intitolato: *La letteratura dell'età giolittiana*. La rottura che costoro compiono nei confronti dei decadenti è riassunta, brevemente, in questo modo:

Pirandello e Svevo son i due grandi scrittori d'opposizione, coloro cioè, che, nel modo di vita proposto dall'industrialismo e dall'imperialismo, sanno scorgere le più profonde contraddizioni e la sostanziale aridità umana<sup>16</sup>.

L'antologia comincia a porsi alcuni problemi in ordine alle differenze formali che le opere di Pirandello e Svevo mettono in campo rispetto ai Decadenti guardando piuttosto ad autori europei («Il "monologo interiore" è lo strumento narrativo con cui Svevo scardina la sintassi del romanzo ottocentesco e, in ciò, la sua operazione è simile a quella che, ad un livello superiore, fa James Joyce») <sup>17</sup> ma i brani inseriti restano pochi e pochissimo analizzati se non in funzione di alcune idee generali di poetica antinaturalistica.

Già nei primi anni Settanta, dunque, se l'asse portante della narrativa italiana del primo Novecento può dirsi rappresentato da Svevo e Pirandello, lo è principalmente sulla base di questioni esistenziali:

insomma Svevo e Pirandello sarebbero stati i primi autori realmente novecenteschi perché capaci di mostrare la caoticità e l'irrazionalità del mondo, e di mettere in scena il celeberrimo «inetto» [...] <sup>18</sup>.

La cosa è tanto più vera relativamente a Pirandello. Si legge, ad esempio, a commento della novella *Ciàula scopre la luna*:

Non già che in lui vi sia la denuncia di una società ingiusta e crudele (in questo senso anch'egli è fuori dell'arte realistica ottocentesca e partecipa

---

logie scolastiche, in «Allegoria», n. 62, 2010, pp. 154 e ss.

16. C. SALINARI, C. RICCI (a cura di), *Storia della letteratura italiana con antologia degli scrittori e dei critici*, Laterza, Bari 1977, vol. III, parte II, p. 945.

17. Ivi, p. 982. Vi sono altri riferimenti simili nei commenti ai brani antologizzati della *Coscienza di Zeno* (vale a dire: *La morte del padre* e il finale, *La distruzione del mondo*).

18. M. TORTORA, *Il canone narrativo del primo Novecento*, op. cit., p. 156.





dell'involuzione decadente): ma v'è la coscienza della condizione dell'individuo, la quale, se non consente lo scatto ribelle, tuttavia ci dà l'amara e sfiduciata constatazione dell'assurdità della vita e dell'impossibilità di cambiarla<sup>19</sup>.

2) La seconda tappa simbolica è la svolta degli anni Ottanta ed è probabilmente la più importante: considero infatti decisiva la pubblicazione di un manuale in dieci volumi destinato a grande fortuna fino alla fine del secolo: *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, Loescher, Torino 1978-1980 di Remo Ceserani e Lidia De Federicis. La svolta consiste nel fatto che partendo dai temi e dalle soluzioni formali adottate di volta in volta, Pirandello e Svevo cominciano a essere accostati decisamente a scrittori europei e a essere presentati come risolutamente estranei al Decadentismo. Faccio degli esempi ricavandoli direttamente da questo manuale.

– Due novelle di Pirandello *Sole e ombra* e *Soffio* vengono antologizzate parallelamente a Conrad e Borges in un capitolo intitolato *I Labirinti della coscienza*.

– Al paragrafo dedicato a: *Le dilazioni le lacerazioni, le moltiplicazioni e le reificazioni della coscienza* (in cui troviamo antologizzati e analizzati brani di Proust, Joyce, T. Eliot) segue un paragrafo intitolato a Svevo: *La scrittura letteraria come menzogna e come rivelazione dell'unità fittizia dell'io e delle incerte verità della coscienza*.

– Sono antologizzati ben cinque brani dedicati alla concezione sveviana della scrittura (tra cui, per la prima volta, la lettera di Svevo a Valerio Jahier del 10 dicembre del 1927: *Grande uomo quel nostro Freud ma più per i romanzieri che per gli ammalati*.) e tra le proposte di lettura e di ricerca, accanto a *Una vita* e *Senilità*, compaiono *La signora Dalloway* (di Virginia Woolf, 1925) e *Passaggio in India* (di Edward Morgan Forster, 1925).

– Alla *Coscienza di Zeno*, infine, viene dedicato un vero e proprio "Primo piano" come accadrà poi in seguito in ogni antologia

---

19. C. SALINARI, C. RICCI (a cura di), *Storia della letteratura*, op. cit., p. 956.





scolastica. I brani antologizzati del romanzo sono molti<sup>20</sup>; inoltre, nella guida alla lettura, figurano pagine critiche di Giacomo Debenedetti, Guido Guglielmi, Eduardo Saccone, Sandro Maxia e Mario Lavagetto.

Insomma è a quest'altezza che il canone della narrativa primonovecentesca si modella sulle coeve esperienze straniere, quelle del modernismo europeo (ossia dei primi anni Trenta del Novecento), assumendo quei tratti antinaturalistici e antiottocenteschi che Barilli e gli sperimentalisti più agguerriti avevano indicato venti anni prima<sup>21</sup>.

Restando alla *Coscienza*, il protagonista ci viene descritto da tre prospettive diverse: Zeno secondo Svevo, Zeno secondo Debenedetti (l'inetto inconsapevole) e Zeno secondo Guido Guglielmi (l'uomo dai buoni propositi). Lo spazio concesso all'analisi delle tecniche narrative s'ingrossa e si focalizza su tre ambiti che bene o male resteranno invariati nel tempo: l'ironia e l'umorismo; la narrazione in prima persona ovvero il rapporto tra narratore e materia narrata; l'uso del tempo. Remo Ceserani inaugura un tipo di analisi testuale che non sarà più abbandonata dalle antologie scolastiche (anche se mancano ancora gli esercizi di comprensione del testo): conflitto di interpretazioni del testo con ampi brani tratti da opere critiche; proposte di lettura e di ricerca con attenzione al dato formale oltre che ideologico; intersezione con testi di autori stranieri e dunque contestualizzazione storica dell'opera. Mi sorprendono, tuttavia, due cose: la prima, non sono stati antologizzati i primi due romanzi di Svevo (mentre per la prima volta vengono antologizzati stralci dell'ultimo e quarto romanzo incompiuto di Svevo, *Il vecchione*, e ciò, come ricorda Massimiliano Tortora, in omaggio al privilegio concesso all'"opera aperta")<sup>22</sup>; la seconda, tra i numerosi brani antologizzati della *Coscienza* manca quello sulla morte del padre, centrale e perciò presente in quasi tutte le successive antologie scolastiche.

20. Viene ad esempio antologizzata per la prima volta l'importantissima *Prefazione* del dottor S.

21. M. TORTORA, *Il canone narrativo del primo Novecento*, cit., p. 158.

22. *Ibid.*





Come dicevo, comunque, per descrivere questa sensazione di svolta degli anni Ottanta, è utile riferirsi anche alla canonizzazione adottata dal Salinari-Ricci, con riferimento però al volume autonomo dedicato al Novecento uscito in prima edizione nel 1983<sup>23</sup>. Rispetto al passato, infatti, le novità dicono qualcosa di più e di nuovo sul tipo di classificazione dei due autori, adesso considerati «in una ricerca letteraria che innova profondamente le forme del teatro, del romanzo, della novella, in accordo con i nuovi orientamenti della cultura europea»<sup>24</sup>. Anzitutto, sono antologizzati molti più brani sia di Svevo che di Pirandello. Del secondo vengono antologizzate e ben analizzate non solo, come in precedenza, alcune novelle (*Il treno ha fischiato*, *Ciàula scopre la luna*, *Di sera un geranio*) ma anche alcune pagine dei *Quaderni di Serafino Gubbio* e di *Uno, nessuno e centomila* (non c'è invece, a sorpresa, *Il fu Mattia Pascal*). Vengono inoltre antologizzati tre brani chiave dell'*Umo-rismo* dando conto della concezione relativistica che sta alla base della poetica di Pirandello<sup>25</sup>. Infine, sono meglio commentati i due drammi già antologizzati: *Sei personaggi in cerca di autore* e l'*Enrico IV*. Svevo compare immediatamente con un titolo molto significativo e differente rispetto a prima: *Svevo e il romanzo moderno*.

Parallela a quella di Pirandello corre la vicenda letteraria di Svevo. «La coppia Svevo-Pirandello costituisce il baricentro della nostra narrativa, o, se si preferisce, la linea portante [...]» (Barilli). Nella fase delle avanguardie narrative novecentesche, Svevo e Pirandello, e in ambito europeo Proust, Kafka, Musil, Broch fino a Joyce, si richiamano alla grande tradizione occidentale, ma aprendo una prospettiva di ricerca che innova i modelli tipologici del romanzo. Il racconto tende a staccarsi dai valori della trama, dall'ordine cronologico dell'azione narrativa, della costruzione coerente del personaggio, e a spostarsi su un diverso piano narrati-

23. C. SALINARI, C. RICCI, G. SERRI (a cura di), *Il Novecento italiano*, cit.

24. Ivi, p. 140.

25. I brani sono tematizzati in questo modo: *La forma e la vita*; *Il telescopio di Copernico*; *L'alienazione dell'uomo*. Giustamente peraltro, vengono utilizzati come prefazioni a novelle e pagine di romanzi. Parlando dei motivi ispiratori della letteratura pirandelliniana, l'antologia approfondisce il concetto che aveva già precedentemente espresso senza ricavarne però nessuna conseguenza critica: «come si vede l'Ottocento è ormai superato sia nei contenuti che nelle forme», ivi, p. 151 (p. 948 nell'edizione precedente a cui faccio riferimento).







vo, dove la realtà oggettiva dei fatti, la loro materialità non conta più. Un mondo casuale e caotico acquista significato in rapporto ad un personaggio problematico, un «personaggio-coscienza» capace di cogliere in sé un ampio spettro di motivazioni, di reazioni, di pensieri contraddittori e mutevoli tali da elidersi a vicenda. Sfaccettandosi, il personaggio acquista una diversa dimensione umana che affonda le sue radici nel tempo perduto della memoria, o nel tempo interiore della coscienza e dell'inconscio. Il ritmo dell'esistenza del personaggio sfugge all'ordine lineare delle lancette dell'orologio, per immergersi nella dimensione della durata (in un tempo misto, secondo una definizione di Svevo), dove l'attimo si dilata in definitivamente per accogliere contemporaneamente, sul piano della memoria o della coscienza, presente passato e futuro. In questa sua tendenza, la narrazione moderna sfrutta tecnicamente le acquisizioni e i metodi della ricerca psicanalitica<sup>26</sup>.

Oltre a *La coscienza di Zeno* viene di nuovo antologizzata *Senilità* e non *Una vita*, e per la prima volta una novella: *La tribù*<sup>27</sup>. In un capitolo dedicato agli autori toscani (*Federigo Tozzi e altri scrittori toscani*), inoltre, trovano spazio per la prima volta Tozzi (del quale vengono antologizzate una novella, *La casa venduta*, e un brano dal romanzo *Con gli occhi chiusi*), Pea e Cicognani, mentre Gadda viene inserito in una sezione dedicata agli inizi del nuovo realismo (insieme ad Alvaro, Bernari, Vittorini, Pavese, Silone, Lussu e Moravia).

Diversamente rispetto alla precedente antologia, si discutono con più attenzione le novità formali dei testi e si cerca di guardare al contesto europeo citando esplicitamente Barilli e Debenedetti<sup>28</sup>. L'idea che Svevo e Pirandello rompano con la tradizione naturalista e decadente e inaugurino il romanzo moderno tiene conto,

26. Ivi, pp. 177-178.

27. *La tribù* è un racconto giovanile di dichiarata impronta socialista, ed è per questo che viene antologizzata pur non essendo tra le novelle migliori di Svevo. Per spiegare la formazione culturale e poetica dell'autore, infatti, c'è un paragrafo intitolato: "l'utopia socialista". Mi sembra questa la traccia più evidente del legame che comunque rimane tra questo volume sul Novecento e l'edizione precedente dell'antologia di Salinari e Ricci.

28. Sull'influenza decisiva esercitata da Debenedetti per la definizione del Modernismo italiano, cfr. M. TORTORA, *Debenedetti, Svevo e il modernismo*, in *Per Romano Luparini*, a cura di P. Cataldi, Palumbo, Palermo 2010.





infatti, della nuova struttura narrativa delle loro opere o di alcune di esse. In riferimento alla *Coscienza di Zeno*, si legge:

Con *La coscienza di Zeno* Svevo scopre il *romanzo analitico* (il romanzo, cioè, che alla rappresentazione oggettiva dei fatti sostituisce la rappresentazione di una dimensione interiore inafferrabile [...] dove il peso degli avvenimenti si coglie solo attraverso il riflesso che essi hanno avuto nella coscienza o nella subcoscienza del protagonista) aprendo alla ricerca narrativa novecentesca le zone ancora inesplorate dell'inconscio. Attraverso una serie di scelte stilistiche (la scelta della narrazione in prima persona, della tecnica di un tipo di monologo, che polemicamente presuppone un lettore discordo) [...] la materia narrativa si dispone entro una struttura divisa in capitoli a partire da nuclei tematici centrali che agglutinano frammenti e episodi della vita di Zeno dispersi nel fondo della memoria. Conseguentemente il trattamento del tempo non può più essere lineare, ma si piega ad una sorta di compromissione cronologica, che Svevo ama definire «tempo misto», un tempo-durata (una concezione del tempo approfondita dagli scrittori del *flusso di coscienza* da V. Woolf a J. Joyce) che si accorda alla capacità della memoria di muoversi in modo discontinuo nel tempo. Il risultato è una sostanziale innovazione della sintassi narrativa del romanzo ottocentesco; e in ciò, l'operazione fatta da Svevo è in gran parte simile a quella che fanno, a un livello superiore e con scelte tecniche più dirompenti, i più giovani M. Proust e J. Joyce<sup>29</sup>.

3) La terza tappa simbolica cade al principio degli anni Novanta. Giulio Ferroni, nella sua *Storia della letteratura italiana* (1991), inserisce Svevo e Pirandello all'interno di una letteratura «della crisi borghese» e «del negativo», distinta tanto dal decadentismo quanto dall'avanguardia.

[...] una grande letteratura, che turba ogni sicurezza, e in cui trova espressione una bruciante coscienza della negatività della condizione umana, dello squilibrio che corrode gli individui, le società, l'intera civiltà. Questa letteratura rompe dall'interno i modi di comunicazione e gli schemi narrativi tradizionali, scava fino in fondo nei risvolti più segreti e nascosti dell'uomo, svuota la consistenza dell'io e della realtà, scompone e rovescia i limiti dell'esperienza, si accanisce a definire [...] i vizi, le deformazioni, le follie, i tragici esiti della vita sociale contemporanea<sup>30</sup>.

29. C. SALINARI, C. RICCI, G. SERRI, *Il Novecento italiano*, cit., pp. 201-202.

30. G. FERRONI, *Storia della letteratura italiana. Il Novecento*, Einaudi, Torino 1991, p. 26.





Cesare Segre e Clelia Martignoni nel loro *Testi nella storia* (1992) discutono di Pirandello, Svevo, Tozzi e Gadda come dei “maestri della modernità novecentesca”, comprendendovi Proust, Woolf, Mann, Joyce e Musil, Beckett, tutti autori ben introdotti e antologizzati (il sequel, *Leggere il mondo. Letteratura, testi, culture*, del 2001, proietta ancor più esplicitamente *La coscienza di Zeno* in Europa: la scheda di apertura del romanzo si intitola infatti: *La Coscienza di Zeno nel quadro europeo: ironia, ambiguità, modernità*). Riporto quasi interamente il paragrafo intitolato “Il superamento del Naturalismo” perché mi sembra molto chiaro in proposito:

Disperso il soggetto, distrutta una razionale visione e fiducia nel mondo, ne discendono nella strategia narrativa: una proiezione in primo piano dell'assurdo, talora del grottesco; un'alterazione del tempo reale a favore di nuove scomposizioni interne; una irruzione e mescolanza di generi alternativi [...], la messa in campo delle tecniche novecentesche del “monologo interiore” o del “flusso di coscienza”; la registrazione della simultaneità temporale o associativa; e l'apertura verso le tematiche dell'inconscio. È comune la coscienza dell'impossibilità di “descrivere” e “spiegare” (nucleo fiducioso del Naturalismo), quindi di “raccontare” in modo compatto e totale. La narrazione si fa franta, deviata in percorsi laterali, alogici, disorientata<sup>31</sup>.

Le due storie e antologie più diffuse degli anni Novanta sono però altre: *Dal testo alla storia dalla storia al testo* (1994) a cura di Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria e *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea* a cura di Luperini, Cataldi e Marchiani (1996). Esse concedono molta attenzione agli aspetti formali dell'opera, aspetti per i quali le opere di Svevo e Pirandello saranno poi chiamate moderniste (e basterebbe pensare alle analisi del rapporto tra io narrante e io narrato e a quelle sul “tempo misto” del racconto). Il manuale di Luperini mantiene tuttavia più saldamente una base storicistica e mira a contestualizzare scrittori, opere e fenomeni culturali facendo costante riferimento al quadro europeo. L'antologia di Baldi

31. C. SEGRE, C. MARTIGNONI, *Testi nella storia*, vol. IV, Il Novecento, a cura di G. Lavezzi, C. Martignoni, P. Sarzana, R. Saccani, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1992, p. 188.





adotta invece una critica di tipo più direttamente formalistico: si moltiplicano i brani antologizzati, gli esercizi di comprensione del testo e gli approfondimenti critici legati ad analisi testuali (lessicali, semantiche, sintattiche). Cade a questa altezza, insomma, il passaggio da un'analisi del testo solidamente storicistica a una analisi più attenta alle innovazioni formali, attenta cioè a ricercare nel testo le ragioni ideologiche o poetiche dell'opera e del suo autore. Entrambe le antologie mostrano interesse sia per il dato testuale sia quello storico, contribuiscono notevolmente ad ampliare le indicazioni bibliografiche e danno conto del dibattito critico. La linea Pirandello-Svevo trova basamento nel *Fu Mattia Pascal* da un lato e nella *Coscienza di Zenò* dall'altro (ma Luperini, con grande anticipo sul resto della critica italiana, inserisce in questa linea anche Tozzi, considerandolo sullo stesso piano dei due).

Il canone narrativo italiano primo novecentesco si costruisce dunque in opposizione frontale al romanzo del XIX secolo<sup>32</sup> e le sue caratteristiche cominciano ad essere condivise per contrasto rispetto al passato. In particolare e in sintesi, esse sono: le novità delle strutture narrative e in particolare il nuovo spazio concesso all'interiorità dei personaggi e il disinvestimento (sebbene molto variamente da autore ad autore) della trama; l'importanza decisiva assunta dalla vita quotidiana e dai minimi atti compiuti dai personaggi; la concezione del mondo come spazio della probabilità, del caso e della relatività dell'esperienza con il conseguente rifiuto di una visione teleologica della storia. Il canone così diffuso da queste due antologie si stabilizza. Lo dimostrano, poiché lo confermano, due più recenti manuali abbastanza fortunati (peraltro

---

32. Cfr. G. MAZZONI, *Teoria del romanzo*, Il Mulino, Bologna 2011, in particolare i capitoli VI e VII. Mazzoni spiega come il paradigma di romanzo ottocentesco, che ancora oggi è in uso, sia stato una costruzione a posteriori e un obiettivo polemico dei modernisti che volevano per l'appunto abbandonare quei dispositivi narrativi, ritenuti ormai inutili e inefficaci allo scopo (questo sì, sempre lo stesso) di rappresentare la realtà.





di diversa impostazione metodologica): *Il filo rosso*<sup>33</sup> e *Rosa fresca aulentissima*<sup>34</sup>.

Le due antologie sopracitate, quelle di Baldi e di Luperini, le più diffuse negli anni del consolidamento del canone, continuano tuttavia a collocare Svevo e Pirandello dentro l'età delle avanguardie, vale a dire dentro una generica età di rottura e di sperimentalismo. In Baldi gli scrittori europei finiscono addirittura in un volume diverso, nella sezione dedicata agli scrittori tra le due guerre; ne *La scrittura e l'interpretazione*, *La coscienza di Zeno* viene definita, ancora genericamente, come il prototipo del romanzo d'avanguardia.

4) La quarta tappa simbolica cade all'incirca nel giro di anni in cui comincia la discussione sulla categoria critica di Modernismo per la letteratura italiana del Novecento, e cioè agli inizi del XXI secolo. I primi critici ad averne dibattuto, sebbene con posizioni molto diverse fra loro, sono stati: Pierluigi Pellini, Guido Guglielmi, Romano Luperini, Raffaele Donnarumma e, fuori d'Italia, Luca Somigli e Mario Moroni. Come è noto, la discussione si è allargata e protratta per tutti gli anni dieci sino poi a oggi<sup>35</sup>. Per descrivere il Modernismo la cosa migliore è ancora una volta rinviare alle categorie formulate da Debenedetti e alle considerazioni svolte

33. *Il filo rosso*, a cura di M. Santagata, L. Carotti, A. Casadei e M. Tavoni, Laterza, Roma-Bari 2007. Anche in questo manuale la narrativa del primo Novecento ruota attorno a Pirandello e Svevo. Del primo sono antologizzati: *Il fu Mattia Pascal*, *Uno, nessuno e centomila*, le novelle *Il viaggio*, *Candelora*, *Una giornata*, due brani dell'*Umorismo* e alcuni del teatro, in particolare da *Sei personaggi in cerca d'autore*; a Svevo, per fare un esempio, viene riservato uno spazio specifico e approfondito per la *Coscienza di Zeno* (mancano però del tutto le novelle). Tozzi, invece, con Moravia e Musil, viene inserito all'interno dell'unità dedicata a Svevo, sotto il paragrafo «Contesti e confronti».

34. *Rosa fresca aulentissima*, a cura di C. Bologna, P. Rocchi, Loescher, Torino 2010. Questa antologia dà ancora più spazio a Pirandello e a Tozzi.

35. Sull'argomento faccio almeno due riferimenti bibliografici: uno, il più recente, al volume curato da R. Luperini e M. Tortora, *Sul Modernismo italiano*, già citato, volume dove si trovano anche i principali riferimenti bibliografici sulla questione; l'altro riferimento è al numero 63 di *Allegoria*, anno 2011, dove viene riportato un dossier compiuto da vari critici sul Modernismo in Italia. Recentemente (30-31 maggio 2014) si è tenuto un interessante convegno tematico a Santarcangelo di Romagna dove hanno partecipato molti bravi studiosi. Il convegno si intitolava: *Alla ricerca di forme nuove. Il modernismo nelle letterature del primo '900*.





da Auerbach in *Mimesis*, in particolare nel capitolo finale dedicato a Virginia Woolf.

Per rappresentare simbolicamente questa tappa ho scelto l'antologia scolastica *I Testi le immagini le culture. La letteratura e l'intreccio dei saperi*, del 2007, perché per prima essa ha esplicitamente parlato di Modernismo per la narrativa di Svevo e Pirandello (e per Tozzi e Gadda). Nel terzo volume di questa antologia si legge infatti:

Nasce [...] il romanzo modernista: il personaggio, di cui si coglie l'interiorità profonda e molteplice, è disgregato; l'esistenza appare un fondo grigio e insensato, sul quale si stagliano pochi istanti privilegiati, le epifanie; le categorie di spazio e tempo sono riformulate; la ricerca dei valori si fa problematica e il suo esito non è garantito.

Anche in Italia l'eredità naturalista viene sottoposta a una revisione profonda [...] i nuovi autori, la cui opera è analoga a quella dei modernisti europei, sono altri: Luigi Pirandello inaugura la poetica dell'umorismo, che corrode il personaggio e l'azione, mentre la riflessione mette in dubbio il senso dei fatti. Federigo Tozzi, con il suo studio psicologico, costruisce trame frammentarie e personaggi le cui azioni non sono lineari. Italo Svevo prima mostra la falsa coscienza dei suoi inetti, poi, con l'aiuto della psicoanalisi, cede la parola a un protagonista-narratore inattendibile, le cui affermazioni sono un misto inestricabile di verità e menzogna<sup>36</sup>.

C'è un esplicito approfondimento sul Modernismo in cui vengono riassunti in modo schematico i nodi del discorso (come manifesto della poetica modernista viene scelto l'*Umorismo* di Pirandello): il Modernismo sarebbe così caratterizzato dalla crisi del personaggio e del narratore, dalla crisi dell'esperienza (su questo tema viene antologizzato un passo di Benjamin, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov*) e dalla crisi del linguaggio. C'è inoltre un utile e schematico confronto con il romanzo ottocentesco.

Questa antologia compie anche una scelta interpretativa netta (su cui si potrebbe discutere ma che resta interessante proprio per la sua chiarezza didascalica): nel volume di base, infatti, il Mo-

36. *I testi le immagini le culture, La letteratura e l'intreccio dei saperi*, a cura di M. Biagioni, R. Donnarumma, C. Sclarandis, C. Spingola, E. Zinato, Palumbo, Palermo 2007, p. 440.





dernismo viene diviso in due ramificazioni: da una parte vengono collocati Kafka, Tozzi e Pirandello (sotto il titolo: *La realtà dentro agli occhi e la mente*); dall'altra parte Proust, Woolf, Joyce, Svevo e Gadda (sotto il titolo: *Lo spazio e il tempo della coscienza*). I primi autori, si comprende bene, prediligerebbero il mondo visto "dal di dentro" (ovvero la mimesi dell'interiorità), i secondi, invece, tematizzerebbero la scoperta della complessità del mondo (ovvero il pluriprospettivismo).

#### 4. "La morte di mio padre": qualche considerazione in merito all'analisi del testo

Il capitolo quarto della *Coscienza* è il capitolo del senso di colpa di Zeno. Il rapporto ambivalente che il personaggio intrattiene con il padre è il perno attorno a cui ruota tutta la ricostruzione della morte di quest'ultimo, riempita come è di sostituzioni, vuoti, incongruenze e menzogne, giocata dunque su un senso di colpa che comincia a invadere la coscienza del personaggio nel momento preciso in cui questi viene posto di fronte all'evento ineluttabile della morte<sup>37</sup>.

37. In generale, sul nodo psicoanalitico della colpa e dunque sul rapporto tra verità e finzione nella *Coscienza*, cfr. tra gli altri: E. SACCONI, *Commento a «Zeno»*. Saggio sul testo di Svevo, Il Mulino, Bologna 1973; M. LAVAGETTO, *L'impiegato Schmitz e altri saggi su Svevo*, Einaudi, Torino 1975 e ID., *Confessarsi è mentire*, in *La cicatrice di Montaigne*, Einaudi, Torino 1992; F. PETRONI, *L'inconscio e le strutture formali. Saggi su Italo Svevo*, Liviana, Padova 1979; E. GIOANOLA, *Un killer dolcissimo. Indagine psicoanalitica sull'opera di Italo Svevo*, Il Melangolo, Genova 1979; G. CONTINI, *Il romanzo inevitabile. Temi e tecniche narrative nella «Coscienza di Zeno»*, Mondadori, Milano 1983; C. BENEDETTI, *La soggettività nel racconto. Proust e Svevo*, Liguori, Napoli 1984; G. LUTI, *Struttura e tempo narrativo nella «Coscienza di Zeno»*, in *L'ora di Mefistole. Studi sveviani vecchi e nuovi (1960-1987)*, La Nuova Italia, Firenze 1990; G. PALMIERI, *Le due biblioteche, in Schmitz, Svevo, Zeno. Storia di due «biblioteche»*, Bombiani, Milano 1994, pp. 13-95; E. BACCHERETI, *La formica e le rane. Strategie della scrittura sveviana*, Le lettere, Firenze 1995; G. SAVELLI, *L'ambiguità necessaria. Zeno e il suo lettore*, Angeli, Milano 1998; B. STASI, *Svevo*, Il Mulino, Bologna 2009; S. CARRAI, *Il caso clinico di Zeno e altri studi di filologia e critica sveviana*, Pacini, Pisa 2010; M. TORTORA, *Zeno antieroe modernista*, in *Sul Modernismo italiano*, cit., pp. 183-200.





Il brano sulla morte del padre antologizzato dal Salinari-Ricci (dall'antologia pubblicata nel 1969 e poi nel corso degli anni Settanta), è preceduto soltanto dalla descrizione e dal riassunto del romanzo. Oltre alle poche note, manca cioè una riflessione sistematica e analitica. La conclusione cui si giunge nell'introdurre il brano è molto generica e meccanica e non tiene conto della complessità, anche formale, del testo, e delle sue implicazioni psicologiche e narrative:

Appare evidente il contrasto fra il comportamento previsto dalla credenze tradizionali (il dolore per il padre) e la vera essenza del sentimento di Zeno (pietà per se stesso, coscienza di colpa, ricerca di una giustificazione). Zeno è arido come una pietra, in cui è assente ogni possibilità di amore (cioè di comunicazione), i suoi atteggiamenti non possono essere che mistificazione<sup>38</sup>.

Il volume del 1983, *Il Novecento italiano*, citato, mostra già alcuni segnali di cambiamento: il brano antologizzato infatti è anticipato da quello sul fumo ed è introdotto diversamente. Precedono le considerazioni di Eduardo Saccone secondo il quale il senso di colpa di Zeno per aver inconsciamente desiderato la morte del padre «è un male minore, un dolore che ne maschera, o serve a difenderlo da uno più grande e essenziale»<sup>39</sup> che è l'angoscia per la propria morte. In confronto alle antologie successive, quelle degli anni Novanta soprattutto, mancano ancora, tuttavia, dei riferimenti puntuali al dato testuale. Nel brano antologizzato, infatti, Zeno parla in questo modo (e cioè proprio nel senso indicato da Saccone):

Continuamente vedevo dinanzi a me la sicura imminente morte di mio padre e mi domandavo: «che cosa farò io ora a questo mondo?»<sup>40</sup>

Oppure, più avanti:

38. C. SALINARI, C. RICCI (a cura di), *Storia della letteratura*, cit., p. 983.

39. C. SALINARI, C. RICCI, G. SERRI, *Il Novecento italiano*, cit., p. 198.

40. I. SVEVO, *La Coscienza di Zeno*, a cura di B. Stasi, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2008, p. 44.







Guardavo nell'avvenire indagando per trovare perché e per chi avrei potuto continuare i mie sforzi di migliorarmi. Piansi molto, ma piuttosto su me stesso che sul disgraziato che correva senza pace per la sua camera<sup>41</sup>.

Nell'antologia *La scrittura e l'interpretazione*, il primo passo citato viene marcato con una nota dove opportunamente si legge:

Con la morte del padre, scompare anche il conflitto con lui e la possibilità di scaricare su di lui la propria incapacità di operare scelte, e quindi la propria inettitudine. Per questo Zeno piange soprattutto su se stesso<sup>42</sup>.

Basterebbe questo confronto a dare il senso della differenza tra due differenti modalità di analisi del testo.

Proprio all'inizio del capitolo si può trovare un altro esempio molto chiaro di questa ambivalenza del dolore di cui ha parlato Saccone: paragonando la morte del padre a quella di sua madre, Zeno infatti esclama:

Invece la morte di mio padre fu una vera, grande catastrofe. Il paradiso non esisteva più ed io poi, a trent'anni, ero un uomo finito. Anch'io! M'accorsi per la prima volta che la parte più importante della mia vita giaceva dietro di me, irrimediabilmente. Il mio dolore non era solo egoistico come potrebbe sembrare da queste parole. Tutt'altro! Io piangevo lui e me, e me solo perché era morto lui. Fino ad allora io ero passato di sigaretta in sigaretta e da una facoltà universitaria all'altra, con una fiducia indistruttibile nelle mie capacità. Ma io credo che quella fiducia indistruttibile che rendeva tanto dolce la vita, sarebbe continuata magari fino ad oggi, se mio padre non fosse morto. Lui morto non c'era più una dimane ove collocare il proposito<sup>43</sup>.

La morte del padre smaschera improvvisamente l'inettitudine di Zeno, ed è questa inettitudine, la stessa che sentiva rimproverarsi dal padre, che egli giudica ora improvvisamente minacciosa. Un po' ovunque nel capitolo si può cogliere l'ambiguità della disperazione di Zeno "messo alle strette" dalla malattia del padre: l'oscillazione tra il dolore per la perdita imminente del genitore, il senso di colpa

41. Ivi, p. 56.

42. R. LUPERINI, P. CATALDI, L. MARCHIANI (a cura di), *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, cit., p. 1368.

43. I. SVEVO, *La Coscienza di Zeno*, cit., p. 32.





per non averlo amato abbastanza e il timore orribile di essere nuovamente giudicato e punito per quella sua tendenza a ridere delle cose serie, *alias* per la sua inettitudine. Il disamore per il padre, in Zeno, si confonde sempre col timore di essere punito ingiustamente (o forse no: giustamente)<sup>44</sup> e di essere giudicato un buono a nulla. Per questo Zeno “odia” il padre e per questo motivo, a sua volta e di conseguenza, egli si sente in colpa di fronte alla malattia del vecchio (che gli impedisce di essere come sempre «combattivo»<sup>45</sup>). Se dunque Zeno, nel racconto che fa di quanto è avvenuto, cerca di mascherare le pulsioni delle sue azioni con delle ragioni, come tali più accettabili, è proprio perché quelle pulsioni sono inconfessabili (affiorano solo con il linguaggio dell’inconscio) e provocano in lui un terribile senso di colpa<sup>46</sup>. Lo si può ricavare molto bene, ad esempio, in due momenti del racconto: il primo, quando il dottore si arrabbia con Zeno; il secondo, quando l’infermiere chiama Zeno perché il padre sembra progredire e guarire.

Allora m’arrabbiai. Poteva esserci un’azione più malvagia di quella di richiamare in sé un ammalato, senza avere la minima speranza di salvarlo e solo di esporlo alla disperazione, o al rischio di dover sopportare – con quell’affanno! – la camicia di forza? Con tutta violenza, ma sempre accompagnando le mie parole di quel pianto che domandava indulgenza, dichiarai che mi pareva crudeltà inaudita di non lasciar morire in pace chi era definitivamente condannato. Io odio quell’uomo perché egli allora s’arrabiò con me [...] Mi disse che gli pareva io volessi recidere anche quel tenue filo di speranza che vi era ancora. Me lo disse proprio così, crudemente<sup>47</sup>.

44. Questa oscillazione è ciò che caratterizza propriamente l’andirivieni della coscienza del protagonista.

45. «Finché mio padre era vivo mi sentivo combattivo (e poi non più)», I. SVEVO, *La Coscienza di Zeno*, cit., p. 39.

46. Basterebbe pensare alla scena in cui, di sera, il padre attende molto a lungo, e stranamente, Zeno per parlare con lui. Quest’ultimo, infatti, al rientro, pur accorgendosi della malattia del padre, non chiama il dottore. «Io non so perché non abbia chiamato subito il dottore. Invece io debbo confessarlo con dolore e rimorso: considerai le parole di mio padre come dettate da una presunzione ch’io credevo di aver più volte constatata in lui. Non poteva però sfuggirmi l’evidenza della sua debolezza e solo perciò non discussi. Mi piaceva di vederlo felice nella sua illusione di essere tanto forte quand’era invece debolissimo» (ivi, p. 41).

47. Ivi, p. 49.





Il dottore trionfò: “È tutt’altra cosa;” mormorò. Sì: era tutt’altra cosa! per me nient’altro che una minaccia. Con fervore baciai mio padre sulla fronte e nel pensiero gli augurai: “Oh, dormi! Dormi fino ad arrivare al sonno eterno!” Ed è così che augurai a mio padre la morte, ma il dottore non l’indovinò perché mi disse bonariamente: “Anche a lei fa piacere, ora, di vederlo ritornare in sé!”<sup>48</sup>.

L’antologia del Baldi commenta così:

Zeno giustifica il suo timore che il padre riprenda conoscenza col nobile motivo che farlo tornare in sé invece di lasciarlo morire in pace sarebbe una “crudeltà inaudita”; in realtà il timore nasce dal suo senso di colpa. Zeno teme che il padre possa rimproverargli di aver desiderato la sua morte<sup>49</sup>.

Più avanti nel testo si trova l’altro episodio (quello dell’infermiere) che aiuta a capire meglio:

Purtroppo debbo confessare che al letto di morte di mio padre io albergai nell’animo un grande rancore che stranamente s’avvinse al mio dolore e lo falsificò [...] Una sera, Carlo, l’infermiere, mi chiamò per farmi constatare in mio padre un nuovo progresso. Corsi col cuore in tumulto all’idea che il vecchio potesse accorgersi della propria malattia e rimproverarmela<sup>50</sup>.

Il timore del risveglio della coscienza del padre ha a che fare con il timore per un rimprovero percepito come giusto e perciò incolpante. Tranquillizzato dal sorriso del padre Zeno esclama:

Quando mi vide, sorrise e mi domandò: “Hai dormito?” Non credo che la mia risposta lo raggiungesse. Non era quella la coscienza ch’io avevo tanto temuto<sup>51</sup>.

Il timore di Zeno è esplicito: «durante la notte che seguì, ebbi per l’ultima volta il terrore di vere risorgere quella coscienza ch’io tanto temevo»<sup>52</sup>.

48. Ivi, pp. 50-51.

49. G. BALDI, M. RAZETTI, G. ZACCARIA (a cura di), *Dal testo alla storia dalla storia al testo*, cit., p. 312.

50. I. SVEVO, *La Coscienza di Zeno*, cit., p. 53.

51. *Ibid.*

52. Ivi, p. 55.





Poco più avanti nel testo, mentre il padre moribondo è seduto in poltrona ed è assorto a guardare il cielo dalla finestra, Zeno esclama:

Pensai con spavento: “ecco ch’egli si dedica ai problemi che sempre evitò”<sup>53</sup>.

L’antologia di Salinari-Ricci-Serri spiega questa esclamazione attraverso il senso di colpa di Zeno: egli infatti, avrebbe distolto il padre da alcuni problemi religiosi che stavano affiorando nella sua mente durante la malattia e ne proverebbe adesso il rimorso. Nell’altra antologia, la più volte citata *La scrittura e l’interpretazione*, l’esclamazione viene approfondita meglio, ricorrendo a tutto il periodo da cui è tratta. In una nota si legge:

[ecco che egli si dedica] ai problemi dell’esistenza di Dio e della sopravvivenza dell’anima dopo la morte, ai quali sembra alludere il suo sguardo molto lontano, verso la costellazione delle Pleiadi. Subito dopo, l’ambivalenza del sentimento di Zeno (affetto per il padre e dolore per la sua morte, accompagnati dal senso di colpa per non aver mai cercato di comprenderne le motivazioni di vita, e insieme irrisione e distruttività verso quelle stesse motivazioni) si esprimono in una frase sarcastica [...] <sup>54</sup>.

L’ambivalenza del sentimento di Zeno verso il padre (affetto, incomprensione, senso di colpa, irrisione, dolore) si comprende meglio leggendo il seguito del periodo. In tutta la scena, infatti (aggiungo io) le occorrenze dei verbi guardare e vedere sono molto numerose e tendono a significare altro: alludono cioè a una conoscenza generazionale interrotta, ad un sapere che resterà alla fine dolorosamente intrasmissibile e che alimenterà il senso di colpa del figlio.

Cercai di scoprire il punto esatto del cielo che egli fissava. Egli guardava, sempre eretto sul busto [...]. Mi parve guardasse le Pleiadi. Forse in tutta la sua vita egli non aveva guardato sì a lungo tanto lontano. Improvvisamente si volse a me [...] *Guarda! Guarda!* Mi disse [...] Tornò subito a fissare il cielo [...] *Hai visto? Hai visto?* Tentò di ritornare alle stelle, ma

53. *Ibid.*

54. R. LUPERINI, P. CATALDI, L. MARCHIANI (a cura di), *La scrittura e l’interpretazione*, cit., p. 1367.





non poté: si abbandonò esausto sullo schienale della poltrona e quando io gli domandai che cosa avesse voluto *mostrarmi*, egli non m'intese né ricordò di *aver visto e di aver voluto che io vedessi*. La parola che aveva tanto cercata per consegnarmela, gli era sfuggita per sempre<sup>55</sup>.

Il padre, infatti, poco prima gli aveva detto:

Io [...] sento come la mia esperienza e la scienza mia della vita sono grandi [...] Io so molte cose e purtroppo non so insegnartele tutte come vorrei! [...] *Vedo* dentro nelle cose, e anche *vedo* quello ch'è giusto e vero e anche quello che non lo è.

“Curioso!” disse. “Non so dirti nulla, proprio nulla” [...]

“Eppure so tante cose, anzi tutte le cose io so. Dev'essere l'effetto della mia grande esperienza” [...]

“Ho paura che non saprò dire a te quello che penso, solo perché tu hai l'abitudine di ridere di tutto”<sup>56</sup>.

L'ironia è il tratto decisivo che allontana Zeno dal padre ed è il punto in cui si giocano i loro rapporti di forza. Se all'inizio Zeno rappresenta la forza e il padre la debolezza, quest'ultimo appunto incapace di ridere della vita, l'evento della morte rovescia questi rapporti perché costringe Zeno a fare i conti “seriamente” con la propria vita.

L'episodio dello schiaffo subito dal padre in punto di morte resta certamente il momento più emblematico del racconto.

Con uno sforzo supremo arrivò a mettersi in piedi, alzò la mano alto alto, come se avesse saputo ch'egli non poteva comunicarle altra forza che quella del suo peso e la lasciò cadere sulla mia guancia. Poi scivolò sul letto e di là sul pavimento. Morto! [...] Non è colpa mia! Fu quel maledetto dottore che voleva obbligarti di star straiato! Era una bugia. Poi, ancora come un bambino, aggiunsi la promessa di non farlo più.<sup>57</sup>

55. I. SVEVO, *La Coscienza di Zeno*, cit., p. 55.

56. Ivi, pp. 40;41;42.

57. Ivi, p. 57.





*L'interpretazione e la scrittura* commenta in questo modo:

L'esclamativa (*Morto!*) che come l'interrogativa precedente si sottrae al tempo della vicenda narrata per invadere il tempo dello Zeno narrante, sottolinea l'irrevocabilità dell'accaduto. Pochi di questi fatti costellano la vita di Zeno, la cui costante tendenza è quella alla dilazione; nella sua vita essi costituiscono delle pietre miliari. Per questo, poco dopo, Zeno esclamerà: "Egli era morto e io non potevo più provargli la mia innocenza!"<sup>58</sup>

La frase decisiva nel brano, tuttavia, è un'altra: è la confessione improvvisa che Zeno fa di aver mentito. Per spiegarla, Salinari si rifa a Mario Pazzaglia (in entrambe le antologie):

In pratica l'atto di Zeno è stato un tentativo di affermazione di se stesso, spiciosamente ammantato dal pretesto del dovere; un bisogno di imporsi a quel padre che egli sentiva come un giudice e come un costante rimorso, un testimone della sua inerzia spirituale<sup>59</sup>.

Anche qua, come per l'esclamativa precedente («Morto!»), l'intervento della voce di Zeno narrante irrompe su quella di Zeno personaggio della vicenda narrata. Quella lapidaria confessione, «era una bugia», crea così un cortocircuito improvviso all'interno della storia lasciando al lettore il compito di decifrare il peso della confessione di Zeno e della sua colpa. Nel commento introduttivo dell'antologia *La scrittura e l'interpretazione* si legge:

Con ogni probabilità il gesto del vecchio, ormai del tutto privo di lucidità, è dovuto solo a motivi fisiologici: tuttavia Zeno non può fare a meno di interpretarlo come l'estrema punizione che il padre ha voluto infliggergli. Comunque, seguendo Freud, il lettore deve prescindere dalla corrispondenza o meno dell'interpretazione di Zeno a una realtà oggettiva: il fatto stesso che Zeno provi senso di colpa dimostra che egli è colpevole effettivamente, dal momento che effettivamente ha desiderato la morte del padre. Dal punto di vista dell'inconscio, infatti, non c'è differenza se

58. R. LUPERINI, P. CATALDI, L. MARCHIANI (a cura di), *La scrittura e l'interpretazione*, cit., p. 1369.

59. C. SALINARI, C. RICCI (a cura di), *Storia della letteratura italiana con antologia degli scrittori e dei critici*, cit., p. 986; C. SALINARI, C. RICCI, G. SERRI (a cura di), *Il Novecento italiano*, cit., p. 201.





l'evento desiderato si è o no compiuto per responsabilità oggettiva del soggetto<sup>60</sup>.

*L'interpretazione e la scrittura* concede molto rilievo alle modalità con cui le affermazioni di Zeno narrante irrompono nel suo racconto complicando l'ordine del discorso e lo statuto del personaggio. Altrove, ad esempio, si legge:

Ero deciso: avrei costretto mio padre di restare almeno per mezz'ora nel riposo voluto dal medico. Non era questo il mio dovere?<sup>61</sup>

Il dubbio espresso dalla frase interrogativa può appartenere sia al tempo della vicenda raccontata che al tempo della narrazione; il che significa che neppure lo Zeno che racconta ha saputo sceglierlo. Il problema della colpa resta insoluto per il protagonista anche nelle sue funzioni di *narratore*<sup>62</sup>.

La trasfigurazione che il padre subisce nella mente di Zeno, nel finale, può aiutare a capire alcune novità narrative del romanzo. All'inizio del capitolo quarto, infatti, Zeno aveva detto di ricordare tutto ma di non intendere niente; ora, invece, dopo il funerale del padre, quando il ricordo si addolcisce, si legge:

La bugia non aveva importanza perché egli oramai intendeva tutto ed io pure<sup>63</sup>.

Una recente antologia, *Rosa fresca aulentissima*, di Corrado Bologna e Paola Rocchi (Loescher, 2010) ha spiegato bene questo passaggio (in questa antologia, sebbene non si parli di modernismo per Svevo e Pirandello, entrambi tenuti ben distinti dai modernisti europei, c'è però una grande attenzione alla nuova forma dei loro romanzi). L'esclamazione di Zeno, «ricordo tutto ma non intendo niente» racchiude, secondo il Bologna-Rocchi, il tema fondamentale del libro e, si potrebbe aggiungere, una delle acquisizioni più

60. R. LUPERINI, P. CATALDI, L. MARCHIANI (a cura di), *La scrittura e l'interpretazione*, cit., pp. 1366-1367.

61. I. SVEVO, *La Coscienza di Zeno*, cit., p. 57

62. R. LUPERINI, P. CATALDI, L. MARCHIANI (a cura di), *La scrittura e l'interpretazione*, cit., p. 1368.

63. I. SVEVO, *La Coscienza di Zeno*, cit., p. 59.





importanti del modernismo: come la memoria, anche la realtà non prende forma senza una interpretazione soggettiva, non può essere cioè realistica se non per via d'interpretazione e attraverso un montaggio. Naturalmente, il montaggio di Zeno mira a ricostruire la realtà mascherandone vistosamente molti aspetti: così, anche il rapporto forza-debolezza può essere invertito e capovolto.

Fu come un sogno delizioso: eravamo ormai perfettamente d'accordo, io divenuto il più debole e lui il più forte<sup>64</sup>.

---

64. Ivi, p. 58.









MASSIMILIANO TORTORA

---

## La poesia del primo Novecento nei manuali scolastici: il caso Montale

### 1. *Perché Montale*

Nei manuali scolastici, la poesia italiana del Novecento conosce un canone forte solo per quanto riguarda la sua prima metà. È l'età del modernismo<sup>1</sup> infatti quella che ha cristallizzato i suoi numi, individuando in Saba, Ungaretti e Montale i poeti maggiori, e in Sbarbaro, Rebora e Cardarelli la seconda e nobile linea; al tempo stesso Gozzano, Palazzeschi e i crepuscolari fungono da fratelli maggiori, traghettatori loro malgrado del verbo e dell'esempio pascoliani.

Questa mappatura, in fondo corretta nella sua genealogia e nei suoi appaiamenti e accostamenti (tant'è che ha resistito a fronte delle continue revisioni che ciclicamente hanno interessato la periodizzazione del Novecento), si basava su due punti fermi: i tre poeti maggiori – Saba, Ungaretti e Montale – più che simili venivano accomunati sotto una comune *identità* poetica<sup>2</sup>; tale identità – ed è il secondo pilastro del ragionamento – aveva un nome preciso: *ermetismo*.

Non occorre ripercorrere tutta la storia di una categoria che ha trovato nella sua fortuna critica anche la sua condanna, espandendosi così tanto da diventare inespressiva, e trasformandosi da termine di riferimento di una precisa epoca letteraria a, in tempi recenti, termine impronunciabile o comunque ridotto ad un'area

---

1. Su poesia italiana del primo Novecento e modernismo cfr. R. LUPERINI, *Modernismo e poesia italiana del primo Novecento*, in ID., *Tramonto e resistenza della critica*, Quodlibet, Macerata 2013, pp. 221-231.

2. Chi più di altri ha contribuito a separare i tre poeti, notando semplicemente che la loro produzione ha inizio prima (Saba), durante (Ungaretti) e dopo (Montale) la guerra, è Mengaldo; cfr. P.V. MENGALDO, *La tradizione del Novecento*, Feltrinelli, Milano 1975.





veramente marginale. In ogni caso l'ermetismo dagli anni Cinquanta-Sessanta ha rappresentato un grande contenitore entro cui inserire tutta la poesia postdannunziana e postavanguardistica (intendendo con avanguardia non solo le esperienze marinettiane ma anche quelle crepuscolari) degli anni Venti, Trenta e Quaranta. In questo senso l'ermetismo ha conosciuto una sorte molto simile a quella accaduta al Decadentismo, che in fondo, a ben vedere, nella cronologia poetica costituiva il suo precedente: Binni infatti estese l'area di competenza, che trovava appunto in d'Annunzio e Pascoli le sue pietre angolari, solo fino a Gozzano e futuristi: qualche decennio più tardi il termine Decadentismo era utilizzato – soprattutto in narrativa – per le esperienze più disparate e distanti, da d'Annunzio a Svevo, da Fogazzaro a Pirandello. In entrambi i casi, le due categorie, Decadentismo ed Ermetismo, nascevano come critiche e interpretative – volte cioè a determinare la fisionomia di una corrente e dunque specifiche di una certa area di scrittori –, e sono finite invece per diventare quasi esclusivamente periodizzanti, significanti di un'intera epoca: il tardo Ottocento nel caso del Decadentismo, la prima metà del Novecento per quanto concerne l'Ermetismo.

Montale costituisce all'interno di questi assestamenti un caso supremo di fraintendimento: infatti se Ungaretti è oggettivamente riconducibile all'ermetismo (ci si riferisce a *Sentimento del tempo*<sup>3</sup>), e se Saba anche in virtù di un interesse critico meno vivace è rimasto più sullo sfondo non elevandosi a portavoce del verbo ermetico, Montale invece dell'area ermetica ha finito per essere rappresentante illustre, pur distanziandosene, nei fatti, in ogni suo verso. Analizzarne la fortuna critica nei manuali, pertanto, significa toccare con mano la costituzione del canone poetico del primo Novecento italiano, ripercorrendo anche i passaggi più oscuri o comunque poi smentiti dalle successive indagini critiche.

3. E anche questo dato è stato messo in discussione: è ad esempio di Fichera il tentativo di ricondurre anche *Sentimento del tempo* alla temperie modernista: cfr. G. FICHERA, *La «sospensione spaventosa»: Ungaretti e l'astrazione modernista*, in *Sul modernismo italiano*, a cura di R. LUPERINI e M. TORTORA, Liguori, Napoli 2012, pp. 239-260.





## 2. *Gli ismi: una fortuna crociana*

Sarà anche un dato abbastanza paradossale, ma i vari ismi che si sono succeduti nel corso del Novecento, nelle loro dimensioni abnormi e nel loro allergico rifiuto di confini stringenti, hanno finito per essere uno strumento consono, o in ogni caso non contrastivo, del metodo crociano. Infatti la fisionomia di categorie onnicomprenditive non vincolava affatto lo spazio di interpretazione, lasciando pertanto al critico crociano tutto l'agio per isolare il singolo testo dal suo più immediato contesto: una dimostrazione ulteriore – sia detto per inciso – di come storicismo e crocianesimo abbiano saputo convivere docilmente e spesso anche in maniera molto fruttuosa (del resto proprio i manuali di Salinari e di Sapegno mettono in scena un idillico matrimonio tra Lukács e Croce). Fu semmai la temperie strutturalista a chiudere la stagione crociana e, attraverso un *close reading* che smontava il testo nei suoi elementi primari, a sgombrare il campo dalla ricerca della “poesia”, la “pura poesia”. Sicché, paradosso nel paradosso, lo stesso strutturalismo antistoricista, mettendo definitivamente a tacere il modello crociano, ha aperto la via a studi più inclini a ripensare la periodizzazione, a storicizzare, a indicare nuove forme di canone. Non sarà proprio un caso che il critico che più derise gli ismi e che fu assolutamente estraneo sia all'influenza dell'*Estetica* che alla febbre strutturalista, Giacomo Debenedetti, riuscì a dettare il canone del Novecento solo negli anni Sessanta: e nemmeno pubblicamente peraltro<sup>4</sup>.

## 3. *1962-1985: i manuali crociani (volontari, involontari, inconsapevoli)*

Se in ambito accademico e scientifico la questione del canone inizia a dare segni di sommovimento solo a partire dagli anni Sessanta (Debenedetti, la Neoavanguardia, lo strutturalismo, ecc.), in

4. Il riferimento, ovviamente, è a G. DEBENEDETTI, *Il romanzo del Novecento*, Garzanti, Milano 1971.





campo di manuali scolastici la situazione registra un ritardo di circa vent'anni: fino alla metà degli anni Ottanta infatti la struttura delle storie della letteratura per i licei mantiene un assetto e un'impostazione crociani, anche nel caso di manuali aperti dichiaratamente allo storicismo, e curati da studiosi che avevano rotto con il crocianesimo da anni.

Nel 1971 esce per Principato la *Guida al Novecento* di Salvatore Guglielmino<sup>5</sup>: *Ossi di seppia* è la raccolta più rappresentata, con *I limoni*, *Non chiederci la parola*, *Merigiare pallido e assorto*, *Ripenso il tuo sorriso*, *Spesso il male di vivere*, *Cigola la carrucola*, e *Noi non sappiamo* (mentre delle *Occasioni* sono antologizzati tre testi, come per la *Buferà*, mentre *Satura* e *Quaderno di quattro anni* hanno una poesia ciascuno). Di fatto il commento, dopo aver collocato l'opera e il poeta lungo un'ipotetica scia crepuscolare, da un lato mette l'accento su una tensione metafisica (*I limoni*), che spesso assume i tratti di una «teologia negativa» (*Ripenso il tuo sorriso*), e dall'altro sottolinea un certo stoicismo dell'io lirico, ora caratterizzato da un fiero «rigore morale» (*Non chiederci la parola*), ora capace di sopportare la sofferenza (*Spesso il male*), l'assurdità della vita (*Merigiare*), il lacerante dissidio dell'uomo novecentesco (*Noi non sappiamo*).

Rimanendo a *Ossi di seppia* non va lontano Giovanni Getto, che in *Introduzione al Novecento*<sup>6</sup> continua a ricondurre l'interpretazione dei testi a valori atemporali e astorici. In particolare si rimarca la negatività del reale montaliano (*Spesso il male di vivere* ancora, ma anche *Portami il girasole*, letto come un testo che rappresenta l'autoannullamento dell'io), nonché una certa aspirazione alla trascendenza; su *Merigiare pallido e assorto* viene detto ad esempio: «possiamo cogliere in questo, che è il più antico tra gli

5. Cfr. S. GUGLIELMINO, *Guida al Novecento. Profilo letterario e antologia*, Principato, Milano 1971; le considerazioni espresse per quest'opera – e relative ovviamente al connubio crocianesimo-ermetismo – possono essere estese anche a M. PAZZAGLIA, *Gli Autori della letteratura italiana*, Zanichelli, Bologna 1967.

6. G. GETTO, G. SOLARI, R. TESSARI, *Introduzione al Novecento*, Minerva, Bergamo 1985: anche in questo caso *Ossi di seppia* è l'opera più antologizzata con tre poesie; le *Occasioni* e *Satura* hanno due testi, mentre la *Buferà* e *Quaderno di quattro anni* solo uno.





*Ossi* poiché risale al 1916, veramente il Montale poeta metafisico»<sup>7</sup>. Ma ciò che più interessa in questa sede è notare come Getto mantenga ancora nell'85 Montale (e sia *Ossi di seppia* che le *Occasioni*) nella categoria di "ermetismo": la stessa che in *Introduzione al Novecento* accoglie Saba, Ungaretti, Quasimodo, Luzi, Sereni. Ma è proprio l'antologia di Getto che mostra, con più evidenza di altre, il connubio che si stringe tra un'impostazione latamente crociana, volta a rintracciare la "poesia" e i valori sempiterni all'interno del testo poetico, e la categoria di ermetismo, intesa non tanto nella sua accezione periodizzante, quanto in quella più meramente cronologica. Il fatto poi che anche nei suoi aspetti più interpretativi l'ermetismo rimandasse ad un'oltre non perspicuo favorì la ricerca di idee trascendenti all'interno dei componimenti.

Infine, per chiudere una rassegna-campione sulla manualistica degli anni Settanta e limitrofi, è da ricordare la *Storia della letteratura italiana* di Carlo Salinari e Carlo Ricci. Si tratta certamente del manuale più fortunato del periodo '75-'85, con il numero più alto di adozioni nei licei: la prima edizione dell'opera peraltro risale al 1962 (per Editori Riuniti), mentre l'ultima è datata 1995. Ebbene, nella versione che formò più generazioni, quella degli anni Settanta<sup>8</sup>, Montale viene inserito nel capitolo IV, quello dal titolo *I poeti «nuovi» e l'Ermetismo*: certo, insieme a Saba e Ungaretti dà vita ad un fare poetico che non è quello degli ermetici veri e propri; ma non si può tacere il fatto che gli ermetici puri, per Ricci e Salinari, sono non solo Quasimodo, Luzi, Sinisgalli e Gatto, ma anche Sereni, Caproni e Penna. Una dimostrazione tangibile di come l'Ermetismo fosse un contenitore ormai vuoto, ma non per questo disposto ad andare in pensione. Tornando più specificamente al Montale di Salinari, oltre a notare una netta preferenza per la *Bufera* (7 liriche), è doveroso rimarcare come i quattro *Ossi* antologizzati non siano di fatto commentati<sup>9</sup>; ed è un tratto, que-

7. Ivi, p. 649.

8. Più precisamente, in questa sede si è utilizzata la seguente edizione: C. SALINARI, C. RICCI, *Storia della letteratura italiana con antologia degli scrittori e dei critici*, Laterza, Bari 1973.

9. Costituisce parziale eccezione *Il canneto rispunta i suoi cimelli*, di cui si riporta una lettura tratta da un volume di Maxia; gli altri testi riprodotti nel manuale sono I





sto, che a ben vedere non si riscontra solo nella salinariana *Storia della letteratura*, ma anche nelle precedenti opere analizzate.

Da tutto ciò si ricavano alcune costanti. In primo luogo nei manuali pubblicati fino alla prima metà degli anni Ottanta, i testi antologizzati non sono corredati di commento vero e proprio: le uniche questioni rilevate – a parte quelle inerenti la parafrasi – riguardano i contenuti; e per lo più quegli elementi contenutistici volti a raffigurare il poeta capace di affrontare il “male di vivere” e la lacerazione esistenziale, secondo dei principi riconducibili all’eroico, alla forza, a un superomismo di ritorno (e questo vale per Montale come per Ungaretti; meno per Saba: e chissà che non sia in questo aspetto uno dei motivi della sua minore fortuna critica). In secondo luogo non c’è alcuna attenzione ai punti di raccordo della raccolta: il testo campeggia da solo, e oltretutto privo di commento. Si crea pertanto una sorta di ulteriore paradosso, almeno per degli occhi critici del 2015: la singola poesia viene isolata e imposta nella sua pienezza; e tuttavia l’unica via per cogliere tale pienezza non è quella dell’approfondimento critico e filologico quanto quello della lettura, unica opzione per prendere contatto con la “poesia” e con l’in-sé dell’opera (del resto, com’è noto, fu sempre Croce a non volere commento ai testi nella sua collana *Scrittori d’Italia*).

#### 4. La seconda metà degli anni Ottanta: alcune sperimentazioni

A cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta, oltre *Il sistema letterario* di Guglielmino e Grosser<sup>10</sup>, due manuali si impongono sulla scena scolastica, ottenendo un buon numero di adozioni, e soprattutto imponendosi all’attenzione per i nuovi approcci metodologici: *Il materiale e l’immaginario* di Remo Ceserani e Lidia De Federicis, e *Testi nella storia* di Cesare Segre e Clelia Martignoni<sup>11</sup>.

*limoni, Meriggiate, Non chiederci la parola.*

10. Cfr. S. GUGLIELMINO, H. GROSSER, *Il sistema letterario. Guida alla storia letteraria e all’analisi letteraria*, Principato, Milano 1987.

11. L’esame è stato condotto sulle seguenti edizioni: R. CESERANI, L. DE FEDERICIS, *Il materiale e l’immaginario*, Loescher, Milano 1982, e C. SEGRE, C. MAR-





Del primo non occorre ricordare l'innovativa proposta didattica avanzata, volta a destrutturare – ma non per questo ad abolire, anzi – l'impalcatura storicistica, a vantaggio di accostamenti testuali su base tematica, che, riguardando un numero imponente di autori e di opere, davano vita a reticolati elaborati e complessi. L'approccio tematico ha senz'altro favorito il dialogo tra le opere, permettendo al testo che lo studente aveva davanti di essere senz'altro più ricco. Ma soprattutto la critica tematica, e tanto più quella applicata ai fini didattici, sottraendo la poesia al beato isolamento, ha totalmente messo in scacco la concezione dell'opera quale intuizione divina; e al tempo stesso, declinando la questione in campo storicista, ha anche ridimensionato l'idea del testo quale espressione di un più ampio e generale *Zeitgeist*: insomma la letteratura, e anche la lirica, si offriva allo studente come analisi di elementi (temi e motivi) concreti, strettamente legati alla vita vera.

Ne *Il materiale e l'immaginario*, all'interno delle grandi sezioni tematiche, a Montale viene spesso ritagliato un posto autonomo: questo accade nel primo capitolo, *Il tema dell'artista*, in cui testi montaliani dagli *Ossi* al *Diario del '71 e del '72* sono raggruppati sotto la voce: *L'artista secondo Montale. Una coscienza che resiste; uno che nel mondo sa stare dentro e fuori*; e nel secondo, *La soggettività: linguaggi, situazioni*, Montale, ancora con testi di più raccolte, si impone nel capitoletto *Quel che resta della memoria, secondo Montale*. Mentre altri testi montaliani, in sequenza con quelli degli altri autori, sono presenti ne *I turbamenti dell'eros* e in *Oggetti, paesaggi e microcosmi*. Quel che colpisce del manuale di Ceserani, al di là dell'intelligenza dei singoli commenti, è il fatto che il testo di Montale, anche quando separato in una zona a sé (ma solo per motivi di visibilità), sia in continuità tematica, culturale e letteraria con le opere di altri autori: e non solo poeti ma anche narratori; e non per forza italiani, ma spesso stranieri. È grazie a questa impostazione che *Ossi di seppia* (limitandoci al nostro piccolo campione) dialoga oltre che con d'Annunzio, Campana, crepuscolari e Pascoli, anche con Svevo, Pirandello, Joyce, Mann,

---

TIGNONI, *Testi nella storia*, Bruno Mondadori, Milano 1991.







Conrad, Yeats: e in questo modo i suoi testi cessano di essere soli, per inserirsi invece in un reticolato che si dipana sia lungo il piano temporale (da Pascoli a Sanguineti), che lungo quello spaziale (da James a Maupassant).

Anche *Testi nella storia*, che per certi aspetti occupa il polo opposto a quello conquistato dal *Materiale e l'immaginario*, sgretola l'autoreferenzialità del testo, ripopolandolo di echi e di suggestioni di altre opere. L'impostazione intertestuale adottata da Segre e Martignoni, invero non pienamente utilizzabile in aula, ha trasformato il componimento poetico (come quello in prosa del resto) in un laboratorio letterario, che accoglie e riformula la tradizione che ha alle spalle: e che di questa tradizione costituisce l'ultimo atto. In ogni caso il testo letterario ha possibilità di esistere solo perché si colloca all'interno di un contesto più grande e temporalmente profondo.

Così, de *I limoni* si evidenzia che la prima strofa «sottintende la memoria di *La musa mia* di Angiolo Silvio Novaro»<sup>12</sup>, e si riportano alcune annotazioni presenti nell'autografo pavese (nello specifico «l'annotazione a matita (cancellata ma ben leggibile) "C. Sbarbaro"»<sup>13</sup>); di *Merigiare pallido e assorto*, oltre le consuete reminiscenze dantesche, si suggeriscono calchi da d'Annunzio, da Boine e da Boito; mentre *Arsenio*, ovviamente, non sfugge al dialogo con Eliot<sup>14</sup>. In nessun caso Montale è inserito nell'ermetismo, trattato giustamente in un capitolo a parte e associato, altrettanto correttamente, ai nomi di Quasimodo, Gatto, Sinisgalli, Betocchi, Luzi. E certamente ha offerto il suo contributo per una più esatta mappatura del primo Novecento poetico anche l'analisi fonetica, metrica e retorica, approntata per tutti i testi – montaliani e non – antologizzati.

Insomma, tra gli altri, il merito dei lavori di Ceserani e Segre è anche quello di aver reintrodotta il commento nel manuale scola-

12. Ivi, vol. 4. *Il Novecento*, cit., p. 721.

13. Ivi, p. 722.

14. Gli altri testi di *Ossi di seppia* antologizzati sono *Non chiederci la parola*, *Spesso il male di vivere ho incontrato* e *Cigola la carrucola del pozzo*. Anche le altre tre successive raccolte sono adeguatamente rappresentate, con quattro testi ciascuna, ad eccezione di *Satura* che ne ha cinque.





stico. E, lo ripetiamo, proprio lo sforzo interpretativo ha permesso una maggiore contestualizzazione e una più incisiva storicizzazione, le quali a loro volta hanno contribuito a mettere il testo in contatto con altri componimenti, e dunque a sottrarre Montale all'imperio dell'ermetismo. Ma, soprattutto, facendo dialogare la lirica con altri elementi del reale (i temi del *Materiale e l'immaginario*), si è riusciti ad avvicinare l'opera poetica agli studenti, al loro mondo, alle loro coordinate di pensiero. Ed è questo, ovviamente, tra gli obiettivi raggiunti, quello più prezioso.

### 5. I manuali degli anni Novanta

I vent'anni che ci hanno preceduto hanno visto due manuali occupare stabilmente la cima delle classifiche delle adozioni: *Dal testo alla storia, dalla storia al testo* di Guido Baldi, seguito più o meno stabilmente da *La scrittura e l'immaginazione* di Romano Luperini e Pietro Cataldi<sup>15</sup>. Questi due manuali sembrano effettivamente fungere da sintesi del cammino compiuto negli Settanta prima e Ottanta poi.

Nel lavoro di Baldi, ad esempio, a Montale viene riservato un capitolo della storia letteraria, e all'interno di questo si offre un'adeguata contestualizzazione, che tiene conto delle fonti filosofiche (Schopenhauer soprattutto), delle più immediate influenze poetiche (Sbarbaro, Govoni e crepuscolari), e della tradizione più illustre (il noto "attraversamento" di d'Annunzio e Pascoli: quanto fornito in maniera dettagliata e puntuale da Segre e Martignoni, qui viene invece esposto in forma argomentativa e distesa).

Un simile contatto con l'opera impedisce – aiutato anche dai tempi e da una distanza temporale più pronunciata – di accostare fosse anche solo momentaneamente l'opera montaliana all'ermeti-

15. Cfr. G. BALDI, S. GIUSSO, M. RAZETTI, G. ZACCARIA, *Dal Testo alla storia, dalla storia al testo*, Paravia, Torino 1994, e R. LUPERINI, P. CATALDI, L. MARCHIANI, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Palumbo, Palermo 1996. Di entrambi i manuali sono uscite molteplici nuove versioni, di cui si è in parte cercato di tener conto.





smo: già la lettura de *I limoni*, infatti, evidenzia l'elemento discorsivo, non rinviene nessun procedimento analogico, e chiude dunque tutti i contatti con l'area di Luzi, Bigongiari, Parronchi e *sodales*. Ma anche la lettura di *Non chiederci la parola* non punta più sul rigore morale, come accadeva negli scritti di Guglielmino, ma piuttosto sull'insufficienza della poesia quale strumento conoscitivo; e di privilegio e condanna del poeta discute anche il commento a *Forse un mattino andando*. Il compito degli altri testi antologizzati – *Merigiare pallido e assorto*, *Gloria del disteso mezzogiorno*, *Cigola la carrucola nel pozzo*, *Casa sul mare* – è quello di fornire un'adeguata panoramica tematica e contenutistica in genere della raccolta: si analizzano dunque i concetti di aridità, di tempo, del meriggio. Infine è bene sottolineare che tra i testi riprodotti compare anche *Riviere*, di cui si evidenzia, oltre la matrice simbolista, la sua posizione finale all'interno del libro. Del resto una delle caratteristiche del manuale di Baldi e di quelli coevi è quello di prestare la dovuta attenzione all'organismo raccolto, e, specificamente riferito a *Ossi di seppia*, alla sua struttura narrativa<sup>16</sup>. Rispetto a Ceserani e a Segre, dunque, *Dal testo alla storia* riconosce un'istanza comunicativa non più solo al singolo testo, ma all'intero libro: si tratta di un ulteriore avvicinamento della poesia al mondo dello studente, e una definitiva messa in soffitta dei concetti di intuizione, ispirazione, trascendenza del bello.

Tre anni dopo il manuale di Baldi, Palumbo pubblica *La scrittura e l'interpretazione* di Luperini, Cataldi e Marchiani: e anche quest'ultimo, come il primo, dedica un capitolo a parte a Montale (a cui riserva però anche il *Primo piano* di un'opera: la *Bufera*) e rileva la tensione narrativa in *Ossi di seppia*. Anzi di questo libro – compiendo pertanto un passo in avanti rispetto alle conclusioni di Baldi – si rintraccia una progressione che dà vita ad un vero e proprio romanzo di formazione: questo suggeriscono i commenti di *Corno inglese*, *Non chiederci la parola*, *Spesso il male di vivere ho incontrato*, *Giunge a volte repente*, e *Incontro*. Il dato poi specifico

16. Anche per questo motivo *Ossi di seppia* risulta la raccolta più rappresentata nell'antologia: delle *Occasioni* e della *Bufera* troviamo tre poesie, mentre di *Satura*, del *Diario del '71 e del '72* e del *Quaderno di quattro anni* una sola lirica ciascuna.





de *La scrittura e l'interpretazione* è la contestualizzazione storica e specificamente sociale, nonché l'attenzione al coevo ambito letterario: un'attenzione – ed è qui forse l'elemento di originalità – non solo all'ambiente italiano, ma anche a quello europeo e più ampiamente generale. Tale approccio comparatista ha offerto poi la base di appoggio, nelle ultime edizioni del manuale, non solo per separare Montale dall'ermetismo – dato ormai acquisito –, ma anche per inserirlo in un contesto che è quello del modernismo.

### 6. I manuali all'epoca della crisi della critica

Il 1993 non è solo l'anno di pubblicazione di *Dal testo alla storia*, ma anche di un volume di saggi il cui titolo ha segnato un'epoca: *Notizie dalla crisi* di Cesare Segre; un libro che in qualche modo apriva ufficialmente una crisi della disciplina, la critica letteraria, che già da qualche anno era evidente. I manuali successivi, che hanno tentato in questi ultimi anni di sostituire quelli di Baldi e di Luperini, sembrano risentire del dibattito degli anni Novanta e di quelli di poco successivi. Sia sufficiente un rapido sguardo a due lavori fortemente significativi: *Il filo rosso* di Santagata e Casadei e *Rosa fresca e aulentissima* di Corrado Bologna<sup>17</sup>.

Ebbene il primo, che riserva grande attenzione a *Ossi di seppia*<sup>18</sup>, non sembra preoccuparsi eccessivamente del problema della contestualizzazione. Piuttosto si tenta di avvicinare il lettore al testo riducendo lo scarto che separa l'enciclopedia montaliana da quello dello studente (si spiega ad esempio quali piante vengono menzionate ne *I limoni*). È indubbio che una scelta di questo tipo, finalizzata a mettere in grado chi legge di ottenere un'esatta parafrasi del componimento poetico, è frutto di una consapevolezza riguardo

17. Cfr. M. SANTAGATA, L. CAROTTI, A. CASADEI, M. TAVONI, *Il filo rosso*, Laterza, Roma-Bari 2007, e C. BOLOGNA, P. ROCCHI, *Rosa fresca aulentissima*, Loescher, Torino 2010.

18. Sono antologizzate *In limine*, *I limoni*, *Non chiederci la parola*, *Meriggiare pallido e assorto*, *Spesso il male*, *Forse un mattino*, *Cigola la carrucola nel pozzo*, *Avrei voluto sentirmi*, *Casa sul mare*.





alla distanza temporale e culturale che oggi Montale segna, nonché ad un mutamento delle caratteristiche del nuovo studente. In ogni caso l'aspetto interpretativo – e soprattutto un'interpretazione che fuoriesca dalla singola poesia presa in esame – sembra ridotto al minimo essenziale. In qualche modo si ritorna ad una lettura del testo, benché ormai mediata da un vocabolario ad hoc.

Chi invece sembra rivolgersi ad uno studente ipercolto (tanto da suscitare il dubbio della sua reale esistenza) è Corrado Bologna: nel suo manuale Montale è ormai un classico, che può essere addirittura monumentalizzato. In ogni caso, con una tensione ancora maggiore di quella che caratterizzava Segre e Martignoni, *Ossi di seppia* ridiventa un'opera esclusivamente letteraria, che discute solo con altri libri colti: il rimando ad un immaginario comune – che era stato perseguito da Baldi e da Luperini – sembra invece totalmente bandito. Anche in questo caso l'opera letteraria viene ricondotta ad una certa solitudine, e più che elemento dialogico diventa oggetto da contemplare.

## 7. Conclusioni

La breve e ovviamente incompleta rassegna<sup>19</sup> restituisce alcune dinamiche di cui si può tener conto in sede didattica. Certamente è il *close reading*, capace di coniugare interpretazione, intertestualità, intratestualità (rispetto al resto della raccolta) e parafrasi, quello che aumenta gli anticorpi contro i facili accostamenti, o che comunque aiuta a mettere in discussione periodizzazioni che magari hanno un senso in una fase, ma che si rivelano fallaci con più distanza critica. Una maggiore contestualizzazione poi, che sappia tener conto del panorama non solo italiano, fa sì che si possa giungere a definizioni più circoscritte da un lato, e dall'altro più coese a esperienze simili. L'esempio lo offre proprio Montale, che prima si trova inglobato nell'ermetismo, poi fa parte a sé in una zona di

---

19. Ci si è limitati ai testi pubblicati entro il 2010, poiché quelli che hanno già alle spalle adozioni per un intero ciclo liceale: dato questo che permette una più facile valutazione.





generico sperimentalismo, e negli ultimi anni, all'insegna del modernismo europeo, trova i suoi compagni di strada più all'estero che nella tradizione nostrana. Non si tratta ovviamente di pretese di verità: il canone, la periodizzazione e gli accorpamenti tra scrittori in correnti non sono altro che contrattazioni sociali e culturali, sottoposte a continue verifiche, e sempre con l'obiettivo di rendere gli autori dei dispositivi capaci di parlare ai lettori del presente.

Gli attuali lettori dei manuali sono poi gli studenti, i quali, sembra, scontano una maggiore distanza dal codice poetico rispetto ai propri fratelli maggiori, per tacere dei loro padri: di qui un'esigenza sempre più sentita per la parafrasi anche dei testi novecenteschi, compresi quelli apparentemente comprensibili come le liriche di *Ossi di seppia* (il manuale di Santagata in questo esprime la denuncia più forte).

Non è naturalmente questa la sede per tentare di offrire soluzioni per questioni così ampie, né, è ovvio, si possiedono competenze al riguardo. Tuttavia non sembra paradossale immaginare che un aiuto a ridurre la forbice culturale che separa giovani e poesia, e a scardinare l'idea che l'opera poetica non abbia nulla a che fare con la vita comune, possa derivare dalla lettura integrale di una raccolta poetica, da compiere lungo tutto l'anno di corso; semmai anche a discapito di parti di programma (o magari cercando di reinglobare queste ultime in tale "ora di poesia"). E forse le opere poetiche più indicate sono proprio quelle più vicine temporalmente. Nel caso di Montale, ad esempio, *Satura* potrebbe avere un'utilità didattica maggiore rispetto ad opere ben più complesse, e giustamente canoniche, quali *Ossi di seppia*, *Occasioni* e *Bufera*. Tutto ciò non vuole essere una proposta, ma solo un ipotetico suggerimento, il cui reale obiettivo è quello di sostenere che la poesia, al pari delle altre sfere dell'immaginario, può appartenere agli *Strumenti umani* di un adolescente.







SILVIA CHESSA

## A porte aperte. Conservazione e innovazione nel lavoro sui testi

Ai nostri giorni i maestri di scuole medie, quanto più valgono, tanto più amano farsi sentire dai ragazzi, caricandoli. Dovunque si vada, si sentono mamme lamentarsi che i loro figlioli, e sono ragazzi di undici o dodici anni, non finiscano mai i loro compiti prima delle undici di sera, e si levino poi la mattina per andare a scuola più stanchi di come erano andati a letto. Cattiva abitudine di incominciare il lavoro troppo tardi, favorita inconsciamente da famiglie avvezze alla serotinità della vita moderna? lentezza mentale? mancanza di concentrazione di ragazzi che stanno ore e ore a tavolino, perché sono costretti, ma si annoiano e quindi gingillano? I lamenti sono troppo generali, almeno nelle città grandi, proprio là dove le scuole sono migliori, perché queste ragioni siano le uniche.

Inizia così l'*Elogio dell'ozio scolastico*, prima sezione dei *Paradossi didattici* di Giorgio Pasquali. I *Paradossi* escono su «Pègaso» nel 1930, e sono poi ripubblicati da Carabba nel '33 fra le *Pagine stravaganti di un filologo* e fra le *Vecchie e nuove pagine stravaganti di un filologo* nel '52 per le edizioni Francesco De Silva, accompagnate dal motto «a poco a poco» inscritto in un cartiglio che sovrasta una brocca inclinata, da cui cade un filo d'acqua che innaffia una pianta in crescita<sup>1</sup>. L'immagine evoca altre marche tipografiche, quelle degli Angelieri e degli Honorat, e quella di Matteo Galassi che nelle *Vite dei santi* di Serafino Razzi del 1588 convive con la fiorentina della stamperia Sermartelli: una tartaruga che in mare sorregge sul guscio una vela con un giglio araldico e il motto

1. G. PASQUALI, *Paradossi didattici*. I. *Elogio dell'ozio scolastico*, II. *Mandare i ragazzi al teatro*, III. *Prima il greco, poi il latino*, «Pègaso», II, 7, luglio 1930, pp. 87-97, poi in ID., *Pagine stravaganti di un filologo*, Carabba, Lanciano 1933, pp. 263-286, in ID., *Vecchie e nuove pagine stravaganti di un filologo*, De Silva, Firenze 1952, pp. 191-208, ora in ID., *Pagine stravaganti di un filologo*, a cura di C.F. Russo, Le Lettere, Firenze 1994, I, pp. 151-164.







«Festina lente». Il fin troppo noto affrettarsi lentamente figurato da Aldo Manuzio con l'ancora e il delfino, cui vogliamo anettere almeno gli esempi di Giovanni Angelo Ruffinelli (l'ancora, il delfino e «Festina lente») o di Venturino Ruffinelli (uno dei geroglifici della *Hypnerotomachia Poliphili* e il motto «Velocitatem sedendo, tarditatem tempera surgendo»), ma solo ad ulteriore conferma di un'esigenza antica, quella di moderare velocità e lentezza, accordare la rapidità alla cura, il dinamismo dell'intelligenza e dell'emozione alla solidità dell'approdo e la riflessione che deve precedere il lavoro alla determinazione nel portarlo a fine, temperando indugio e fretta.

L'intervento di Giorgio Pasquali considera l'impegno richiesto agli studenti delle scuole medie, che non devono essere gravati, fuori dall'aula, «di compiti e di lezioni», e riflette poi sugli effetti di tale impegno sui giovani liceali, per cui «il sovraccarico non nuoce più di tanto alla salute, ma inceppa, talvolta tronca lo sviluppo della personalità». Qui inizia l'elogio dell'*otium*, e di necessarie «letture ampie e libere», e la perorazione della loro gratuità, confermata da riferimenti autobiografici: «la maggior parte delle letture, anche di quelle classiche o straniere, le ho fatte in comune con uno che è poi finito controllore delle dogane in Cina». Il tempo libero diviene quindi condizione imprescindibile per una formazione culturale alla Lionello Venturi (compagno di liceo di Pasquali), alla Levi della Vida e alla Michelangelo Guidi, ma pare non garantito dai tempi moderni, dove almeno nelle città più grandi «la scuola richiede per sé tutto o quasi tutto il ragazzo; il tempo che rimane libero, se ne va nello *sport*, che ancora, nonostante consigli autorevoli dall'alto, è molto più atletismo, agonistica, che libero giuoco o ginnastica seria e disciplinata».

L'obiezione più prevedibile invece, e cioè il rischio che una maggiore disponibilità di tempo possa essere malimpiegata, non crea ansie al Pasquali, che per mestiere assiste e reagisce alla selezione del tempo: «la vita è, come la scienza, una grande dissipatrice». È un processo naturale per Pasquali quello della formazione delle *élites*, e perciò è bene che cominci presto: «Il liceo classico non è, non dev'essere scuola di masse; esso non è fatto per il gregge».





E qui, abbandoniamo il Pasquali, su un elitarismo che, nella durezza del taglio, diversamente dall'esordio così prossimo alla nostra sensibilità, rispecchia insieme un personale convincimento e il tempo della scrittura. Lo lasciamo però su una serie di indicazioni e prescrizioni che partono dal ricercato equilibrio fra la *servitus poenae* e la libertà piena, cioè quello che lui chiama l'istituto intermedio della libertà vigilata: «Si esiga che il giovane legga molto d'italiano, molto di lingue classiche, molto di francese, molto di altre letterature straniere almeno in traduzione o, se n'è capace, sugli originali [...] e gli si chiedo conto di queste letture [...]. Si imponga al giovane di portare in principio di ogni corso un programma [...]. Ma nel resto si sia liberali».

I margini di questa liberalità descritta dal Pasquali sono costituiti quindi dal programma, che il giovane può variare ma che dev'essere preventivamente sottoposto al consiglio dei professori per un'approvazione funzionale allo scarto di «letture che, per esempio per ragioni morali, paiono assolutamente inadatte». La formazione culturale e la contingenza storica condizionano evidentemente i termini della riflessione, anche nell'istanza di garantire la personalità, mentre lo sguardo finale è rivolto al collegio di Pforta da cui sono usciti Nietzsche, Deussen e Wilamowitz, e in cui le letture degli ultimi anni «non erano neppure tutte concordate con i maestri, non erano, in pratica, neppure controllate». Il giovane deve avere il tempo di leggere e deve arrivare all'università pronto ad usare bene la libertà acquisita: «La riforma [...], che concede libertà accademica, non vuole giovani che non sappiano che uso farne e chiedano di essere comandati, o che invece se ne giovino per lavorare il meno che possono». La riforma di cui parla Pasquali è quella Gentile, e il fulcro del problema è individuato nella scuola media<sup>2</sup>.

2. Cfr. inoltre G. PASQUALI, P. CALAMANDREI, *L'Università di domani*, Campitelli, Foligno 1923 e G. PASQUALI, *Università e scuola*, Sansoni, Firenze 1950, poi in ID., *Scritti sull'università e sulla scuola*, con due appendici di P. Calamandrei, introduzione di M. Raicich, Sansoni, Firenze 1978; M. RAICICH, *Pasquali e la politica scolastica e universitaria: momenti e documenti*, in F. Bornmann (a cura di), *Giorgio Pasquali e la filologia classica del Novecento*, Atti del Convegno, Firenze-Pisa, 2-3 dicembre 1985, Olschki, Firenze 1988, pp. 179-202.





Non so se il perno della questione stia ancor oggi nella scuola media, certo è che la scelta resta per lo studente universitario un problema, forse più riconoscibile al vaglio di una disciplina filologica. L'espressione di una preferenza fra più opzioni è spesso percepita come complicazione, inconveniente, non come possibilità: lo si verifica nella definizione dei lavori di tesi, e insospettabilmente anche per i programmi d'esame, laddove è contemplata ad esempio la preparazione di un saggio, pur compreso in una bibliografia non illimitata e, in più, illustrata ad inizio corso. La scelta, se non inibente, è comunque laboriosa e scomoda. Eppure lo stesso studente sembra comprendere con facilità, restandone intrigato, lo psicologico attaccamento del critico testuale allo *iudicium*, che si palesa bédierianamente nella creazione della *silva portentosa* di stemmi bipartiti.

Una serie di considerazioni generali e altre più specifiche della filologia della letteratura italiana sono implicate nelle dinamiche inerenti conservazione e innovazione. L'esercizio filologico esige metodo e vaglio critico, e la declinazione del metodo secondo le caratteristiche del caso singolo. Lo studente purtroppo affronta una difficoltà doppia: deve acquisire il metodo e quella distanza che è necessaria per una visione più fluida del sistema di dati considerato, ma non possiede ancora quello spirito che gli permette di cogliere i punti di crisi e di libertà dello stesso metodo. E per metodo uso un singolare che suona crudele, perché diversi sono in realtà i metodi e le scuole, e sappiamo che ogni metodo è buono quando è buono e che la colpa degli errori non è negli strumenti ma negli operatori<sup>3</sup>. Il metodo deve però essere proposto così, al singolare, mi verrebbe da dire 'stilizzato', pur garantendo articolazioni e specificità, sempre legate a casi esemplari (che alla fine dei conti non sono poi sterminati) e che talvolta sono percepite dalle menti più vivaci come luogo di forzate coesistenze e quindi vanno di volta in volta precisate ai più curiosi. Sempre più negletti, per una pluralità di ragioni,

3. Cfr. *I ferri vecchi e quelli nuovi. Ventuno domande di Renzo Federici a Gianfranco Contini*, in «Prisma. Rassegna mensile del libro», 1/2, gennaio-febbraio 1968, pp. 9-14, poi in G. CONTINI, *La critica degli scartafacci e altre pagine sparse*, con un ricordo di A. Roncaglia, Scuola Normale Superiore, Pisa 1992, pp. 43-66.





e invece graditissimi agli studenti sono i seminari e le esercitazioni, per quel clima di pragmatismo, di conoscenza personale, di sincera cordialità e schietto ammonimento che permette loro un apprendimento diverso dalla lezione “frontale” (portatrice suo malgrado, nella definizione, di un sovrappiù di scontro che d’incontro): «È stato detto ripetutamente» ma forse giova ricordarlo «che l’Università insegna ad imparare; che non vuol fare dotti, ma capaci», «deve educare la loro mente ad affrontare da sè i problemi nuovi e a trovarne da sè la soluzione», e che il docente «non deve considerare gli studenti nè come fuchi poltroni, abituati a mangiare il miele già preparato dalle api, nè come vittime rassegnate, pronte a dir di sì al maestro e a lasciarsi plasmare a imagine e somiglianza di lui; deve considerarli come collaboratori che si fanno guidare ma non rimorchiare, che si scaldano al suo pensiero ma non vi si inceneriscono. A un sistema di corsi in ognuno dei quali c’è un sapiente che parla sempre e un uditorio di ignoranti che sempre lo stanno a sentire a bocca aperta (ammirazione o sbadiglio?), bisogna sostituire un sistema di laboratori, in ognuno dei quali una famiglia di volenterosi si adoperi a gara alla scoperta del vero»<sup>4</sup>. Già Agostino ha ben chiaro che nessuno è così stolto da mandare a scuola il proprio figlio perché impari che cosa pensa il maestro: «Nam quis tam stulte curiosus est, qui filium suum mittat in scolam, ut quid magister cogitet discat?» (*De magistro* XIV)<sup>5</sup>.

Se ci rivolgiamo alla letteratura e alle questioni di lingua, dove mediatrice è la filologia, e facciamo di nuovo un passo indietro, riusciamo a ricordare la *querelle* sulla traduzione in linguaggio corrente contemporaneo dei nostri classici. L’oggetto specifico e scatenante è la versione in prosa delle *Canzoni* di Giacomo Leopardi curata da Marco Santagata, che suscita reazioni opposte e solleva riserve metodologiche nel mondo della scuola, dell’università e

4. P. CALAMANDREI, *La Facoltà di giurisprudenza*, in G. PASQUALI, P. CALAMANDREI, *L’Università di domani*, cit., app. II, *Le esercitazioni come dovrebbero essere* (II b), p. 262.

5. SANCTI AURELII AUGUSTINI, *Contra academicos, De beata vita, De ordine, De magistro, De libero arbitrio*, Brepols, Turnholti 1970.





della cultura<sup>6</sup>. Non interessa qui ricostruire la polemica, amplificata dall'uscita sincrona di illustri voci critiche, ma ricordarne le ragioni – per cui invito almeno alla rilettura degli interventi dello stesso Santagata, di Lorenzo Renzi e Pier Vincenzo Mengaldo, o di Francesco Sabatini, Vittore Branca, Carlo Ossola e Rosanna Bettarini, Cesare Galimberti e Giulio Lepschy –, continuando a riflettere su ciò che chiamiamo traduzione intralinguistica, e sull'attenzione da riservare a *langue e parole*.

C'è il presentimento di una nuova esigenza (proveniente dalla scuola, dall'università?) cui si cerca una soluzione (che dichiaratamente non ha una destinazione didattica) che apre un dibattito sul testo e sulle sue difficoltà, sul pericolo di non distinguere la versione dall'originale, anzi sulla sostituzione della traduzione al testo; si avverte lo sdrucchiolo del terreno, e il rischio del passaggio dall'esperimento singolo alla sperimentazione ministeriale, magari fraintesa. Ha buoni e duri argomenti Francesco Sabatini quando ricorda che «Ci siamo impegnati in tanti a cercare di far entrare nella nostra scuola il principio che lo studio scolastico deve educare l'individuo a ricavare personalmente dai testi letterari i loro significati complessi, plurimi e spesso anche contraddittori», e quando coglie l'elusione dell'impegno maggiore, la formazione dei docenti di letteratura italiana ai loro veri compiti, che sono così sinteticamente enucleati: «1) saper individuare come obiettivo principale del loro insegnamento quello di formare negli alunni la capacità di leggere direttamente, anche al di là dell'età scolastica, i testi letterari; 2) possedere un "metodo" didattico adeguato all'interpretazione del messaggio artistico; 3) saper scegliere e dosare

---

6. G. LEOPARDI, *Canzoni*, Versione in prosa, note e postfazione di M. Santagata, Mondadori, Milano 1998. Per la *querelle*, che trova spazio tra la fine del 1998 e l'inizio del '99 sui maggiori quotidiani nazionali, in special modo con una breve sequenza d'interventi sul «Corriere della Sera» e su un'intera pagina domenicale del «Il Sole 24 Ore», mi pare opportuno segnalare in questo contesto il numero di maggio del mensile di cultura, orientamenti educativi, e problemi didattico-istituzionali dedicato alla scuola secondaria, che raccoglie e pubblica sul tema i contributi di Cesare Galimberti, Rosanna Bettarini, Carlo Ossola, Giulio Lepschy, Vittore Branca, Annalisa Andreoni, Francesco Sabatini, Beniamino Placido, Rolando Damiani, Renata Fabbri, Pier Vincenzo Mengaldo, Lorenzo Renzi; *Classici italiani. Tradurli è tradirli?*, in «Nuova Secondaria», XVI, 9, 15 maggio 1999, pp. 41-52, 61-64.





con grande “misura” i testi e costruire con essi un percorso non confusamente sommatorio e pedestremente sequenziale attraverso la nostra produzione plurisecolare. Siamo attenti, insomma, a non fare del docente di italiano il meno professionale, il più generico e piatto degli insegnanti»<sup>7</sup>.

Mi verrebbe da citare integralmente molti di questi articoli, e lo farei anche in omaggio alla scrittura, perché alla fine è la forza della scrittura a fare la differenza, ed è il motivo per cui leggiamo gli originali e non le traduzioni. Il problema non è infatti se queste prove abbiano dignità, ma quale dignità abbiano, che funzione svolgano e infine in che modo i classici vadano insegnati: la parafrasi dell'italiano letterario ha la sua naturale sede nelle note dei commenti e nelle nostre lezioni, in forma spezzata o continua, non si candida a sostituire l'originale né lo sforzo richiesto al lettore, che trova il suo primo compenso proprio nel rapporto diretto col testo stesso, senza mediazioni, perché «indurrebbe a credere che lo studio letterario debba, per diritto naturale delle genti, essere liberato da una inutile “difficoltà”, che invece viene concessa, anzi esaltata perché formativa, per le scienze, l'economia, il diritto, la ragioneria e via discorrendo» dice ancora Sabatini. Lo aveva ben capito Gianfranco Contini nell'*Esercizio d'interpretazione sopra un sonetto di Dante* (evocato da Lorenzo Renzi), evidenziando i pericoli cui la scuola non solo offriva il fianco, ma a cui aveva già dato il suo contributo.

Resta comunque la curiosità relativa all'uso odierno, all'efficacia e alla vita, cioè alla durata, di queste traduzioni che non di rado presentano al lettore forme di un'ibrida modernità. La sede editoriale e la posizione nel frontespizio del nome dell'autore tradotto, rispetto a quello del traduttore, hanno poi un'importanza non trascurabile, e forse finiscono per condizionare l'iscrizione ad un genere, o la sua autodefinizione (traduzione, versione, parafrasi, riscrittura), mentre qualche altro spunto alla riflessione può giungere dal precedente dei *Canti*, con introduzione, letture illustra-

7. F. SABATINI, *Ma per capire Giotto non bastano le fotografie* (in occhiello: *A proposito delle traduzioni dei nostri classici: i pericolosi effetti didattici della modernizzazione linguistica*), in «Corriere della Sera», 123, 205, domenica 27 dicembre 1998, p. 29.





tive, parafrasi e commenti a cura di Gianni Gervasoni (Lanciano, Carabba, 1937), come da quello temporalmente più vicino, ma in prosa, del *Principe* di Niccolò Machiavelli, testo originale con la versione in italiano di oggi di Piero Melograni (Milano, Biblioteca universale Rizzoli, 1991), fortunato di numerose ristampe, e di una premessa e dedica in cui Melograni esordisce sulla confidenza fat-tagli da Goffredo Parise: la propria difficoltà di fronte all'italiano di Machiavelli e il gusto provato invece alla lettura del *Principe* in traduzione francese, con il conseguente suggerimento di tradurlo in italiano moderno<sup>8</sup>.

Il campione con cui commisuriamo il risultato del nostro impegno di docenti è un modello in movimento non in stasi, e anche se considerato in un arco di tempo relativamente breve, l'esperienza con studenti di triennale, magistrale, e diverse provenienze e esigenze (come lo studente Erasmus o lo studente lavoratore), evidenzia un complesso dinamismo, che forse sfugge alle più evidenti ragioni dell'eterogeneità del campione stesso e che deve essere compreso, vigilato ma non inseguito. Il materiale didattico che ci si chiede di fornire, e per il quale noi veniamo valutati, corrisponde ad un'esigenza di semplificazione e talvolta d'informazione omogeneizzata, che certo non contribuisce ad avvicinare lo studente alle biblioteche, piuttosto ad allontanarlo definitivamente dalla ricerca. Gli studenti vanno in biblioteca, ma spesso con quaderni e libri propri (ed evidenziatori fluorescenti), perché la biblioteca è innanzitutto spazio di sociabilità, più che luogo in cui esercitare quella libera scelta di cui parlava Pasquali, e non sa più essere, come il libro di Calvino, «uno spazio in cui il lettore deve entrare, girare, magari perdersi, ma a un certo punto trovare un'uscita, o magari parecchie uscite, la possibilità d'aprirsi una strada per venire fuori». Da un lato c'è una biblioteca che vale come una sala qualsiasi (che potrebbe essere, se pavesata di libri, anche quella di casa propria),

8. Cfr. inoltre R. TESI, «*Da un italiano all'altro*»: tradurre i classici della letteratura italiana nella lingua di oggi, in F. Frasnedi, R. Tesi (a cura di), *Lingue Stili Traduzioni. Studi di linguistica e stilistica italiana offerti a Maria Luisa Altieri Biagi*, con una Bibliografia degli scritti a cura di F. Atzori e C. De Santis, Cesati, Firenze 2004, pp. 421-461.







dall'altro c'è un'unicità, una specificità che se non esperita, rimane un'incongrua astrazione da registrare per un esame universitario.

Così, mentre questa 'promiscua' frequentazione delle biblioteche non aiuta più a fissare ad esempio la necessità di indicare l'individualità del manoscritto con la sua segnatura completa ed esatta, al contrario la familiarità con le nuove tecnologie, cui corrispondono esperienze concrete, viene in soccorso della comprensione dei compendi nella scrittura antica: un'economia di carta inchiostro e tempo. Uno studente dell'ultima fila alza la mano e vestendo i panni di moderno scriba commenta «proprio come facciamo noi quando scriviamo un sms». D'altra parte, una frequentazione ortodossa prevederebbe una liberalità maggiore nell'accesso al materiale conservato in biblioteche e archivi, e speciale attenzione e, se dovesse servire, speciale pazienza verso gli utenti più giovani. Appena un accenno riservo alla libera digitalizzazione che abbiamo potuto solo assaporare, per un decreto dilemmatico in essere o in non essere. Ma questo è solo uno dei problemi, e questa è la nostra cronaca recente, mentre Claudio Giunta ci racconta di Oslo...<sup>9</sup>

Vivacità e già sviate ambizioni sono i tratti più ricorrenti dei nostri studenti, accanto ai quali si annoverano non rare curiosità e spiriti acuti. Ma una serie di pietre d'inciampo rendono meno lieve il percorso e più lungo l'apprendimento dei ferri del mestiere. A partire forse dal primo mito negativo da abbattere, cioè l'equivalenza delle edizioni dei testi, che porta con sé la difficoltà di comprendere il ruolo dell'editore. L'incontro con gli autori deve avvenire non attraverso epitomi ma ancora una volta attraverso i testi, e coinvolgere il fatto biografico come il più raffinato impegno critico. La semplificazione, declinata in chiarezza e sintesi, è necessaria ma non può soffocare la problematicità delle questioni legate al sapere, alla sua trasmissione, alla sua conservazione. E la bibliografia critica è una risorsa solo se è fatta seguire ad un serio lavoro di lettura e comprensione dei testi, diversamente disorienta. Così, con un po' d'imbarazzo, ci ritroviamo a giustificare il nostro

---

9. C. GIUNTA, *Dove il primato è del digitale*, in «Il Sole 24 Ore», 150, 245, domenica 7 settembre 2014, p. 26.







operare, dalle citazioni che si continuano a dare di seconda mano all'ideologia che sovrasta il testo. Perché non esiste un *passerpartout* e ogni testo offre le sue chiavi, e non si può pensare di forzare tutte le serrature, tanto varrebbe aprire la porta con una spallata. E seppure abbiamo riconosciuto in noi richiami più forti e convinzioni più solide, la scuola deve restare il momento d'ascolto della pluralità di voci.

Sulla possibilità di una soddisfacente attuazione di queste molte riflessioni non mi pronuncio, credo però che l'opera letteraria non debba essere valutata in base a parametri prefissati, ma secondo un metro di giudizio ricavato all'interno dell'opera stessa, e che i passi oscuri possano agire sulla superbia, domandola, e insieme rinfrancandola da una troppo facile comprensione (*De doctrina christiana* II VI 7-8, IV VI 9)<sup>10</sup>. L'informazione, offerta criticamente, non dovrebbe passare attraverso troppi setacci, perché l'oggetto possa esser riconsegnato onestamente intero. Ma è ancora vero a due secoli di distanza da chi riflette che «l'usanza del secolo è che si stampi molto e che nulla si legga» (*Pensieri* III<sup>11</sup>). Così chiudo sul problema più generale della disabitudine alla lettura, che consegna in aula passaggi di scrittura sublimi in ostaggio al silenzio degli uditori, perché la lettura ad alta voce del testo induce una disconnessione non una sua più generosa accoglienza, e per cui forse valgono le capacità attoriali dei docenti e la pedagogia del fascino a garantire entro la lezione uno spazio franco. Ma questo spazio deve avere un suo luogo gemello esterno alla didattica, in cui poter liberamente, in solitudine o in compagnia, cambiare passo e «leggere lentamente, in profondità, guardandosi avanti e indietro, non senza secondi fini lasciando porte aperte...»<sup>12</sup>.

Guardiamo con fiducia ai percorsi e-learning, anzi già al blended learning, ai MOOC, agli archivi multimediali e a bookmark

10. SANT'AGOSTINO, *L'istruzione cristiana*, a cura di M. Simonetti, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano 2011<sup>4</sup>.

11. G. LEOPARDI, *Pensieri*, edizione critica a cura di M. Durante, presso l'Accademia della Crusca, Firenze 1998.

12. F. NIETZSCHE, *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali*, nota introduttiva di G. Colli, versione di F. Masini, Adelphi, Milano 2010<sup>11</sup>, pp. 1-9; per l'edizione critica digitale vedi [www.nietzschesource.org/#eKGWB/M](http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/M).





condivisi, alla flipped classroom, ai nuovi ambienti di apprendimento che garantiscono, con un semplice collegamento alla rete, un esteso e democratico accesso. Pensiamo al superamento delle barriere sociali e geografiche, e dei condizionamenti di tempo cui ad esempio uno studente lavoratore deve inevitabilmente far fronte, pensiamo a processi d'interazione che vedono cambiare le istanze dello studente e del docente, e a spazi nuovi destinati all'informatica umanistica. Ma osserviamoli criticamente, in spirito d'economia e di concretezza, offrendo un open veramente open e non freemium, rendendo proficuo e non scenografico l'uso delle lavagne interattive (ci interessano le implicazioni nello studio, non gli effetti speciali), resistendo ad un'induzione consumistica di innecesarie e quindi fittizie esigenze, esorcizzando insomma la banalità del web.

Studenti che sono provetti internauti imparano con noi ad affacciarsi sul mondo sconosciuto dell'opac, delle banche dati, delle risorse digitalizzate, degli inventari on line, ma scaricano dal web una serie di informazioni non utili, spesso errate, e comunque malgestite; comincia a profilarsi il problema del plagio e il ricorso a programmi di segnalazione (software antiplagio), ma le tesi di ricerca delle discipline filologiche sono meno esposte a questo rischio. I nostri occhi sono saturi, di linguaggio scritto e figurato, e sul versante del cartaceo non sembra offrire grande aiuto il ricorso ad una formalizzazione austeramente scarna dei procedimenti di lettura, né l'uso – insieme alle parole chiave, alle mappe concettuali, alle finestre esplicative, alle schede di approfondimento e di confronto interdisciplinare, e sussidi vari (forse troppi) e rubriche – di maiuscoletti, grassetti, rosso e blu, spesso fuori dose a danno di un gusto estetico cui il libro non dovrebbe derogare. Il problema non credo stia però neppure nei manuali, sempre più magri e tonici (i redattori parlano di «diminuzione della foliazione dei libri di testo» e del rinvio al web per gli approfondimenti) e corredati da crescenti glossari, che si lasciano alle spalle ottimi libri (spesso, con meno errori dei nuovi), ma, in un contesto di crisi generale, in quella stasi che pregiudica le nuove prospettive e i nuovi investimenti: dal coraggio di esperire ad esempio, con un ponderato sguardo al





passato, il ritorno a una struttura più narrativa, più distesa, per i manuali scolastici, e quindi una strada più lunga sfrondata dalla vecchia come dalla nuova retorica, fino alla poca convinzione con cui ancora s'investe sull'e-book, o sull'audio-libro.

Le ragioni di chi fonda e sostiene lo slow book e scrive uno *Slow Reading Manifesto*, di chi pensa a sé e al proprio libro come Amici del lento (*Freunde des lento*), e di chi racconta, in un monumento epistolare d'umanità, i tempi lunghi e pieni di quando «parla con quelli che passano» e di quando veste «panni reali et curiali» per l'ingresso «nelle antique corti degli antiqui huomini», e a proposito del proprio *opusculo* fissa la fisicità della scrittura con «tuttavolta io l'ingrasso et ripulisco», queste ragioni e molte altre aiutano a guardare meglio al social software come base di quella vera condivisione del sapere che ancora non riusciamo a garantire neppure fra amici, attorno ad un tavolo di legno. Tra lentezza e memoria, velocità e oblio, speranza e sfiducia continuiamo ad andare incontro ai nuovi usi della tecnologia e a quelli inveterati del nostro animo.





SIMONE CASINI

---

Leggere e far leggere.

L'insegnante e le letture extrascolastiche dei suoi studenti

Affronteremo qui un argomento, quello delle letture svolte a casa dagli studenti, particolarmente caro agli insegnanti, o almeno a una parte di essi, che hanno qui uno dei pochi spazi di loro esclusiva competenza e di più personale, incisivo e diretto rapporto con gli studenti, e particolarmente caro anche alle università – soprattutto quelle umanistiche fondate specialisticamente sui testi – che proseguono l'opera delle scuole superiori nel progettare e costituire il bagaglio di letture dell'uomo del nostro tempo.

Per far questo abbiamo chiesto a molti insegnanti di lettere delle scuole superiori, attraverso un semplice questionario, di raccontare qualcosa della loro esperienza, nella convinzione che il quotidiano lavoro dei docenti ha prodotto e produce un tesoro di conoscenze enorme e di inestimabile valore, pertinente non soltanto all'ambito didattico ma anche a quello propriamente culturale, un tesoro però spesso misconosciuto, poco consapevole presso gli stessi insegnanti e incapace di tradursi al di fuori delle aule. Desidero quindi ringraziare subito gli insegnanti e le scuole, soprattutto perugine oltre a una fiorentina, che sottraendo tempo al pochissimo tempo di cui dispongono, hanno fornito le indicazioni (talora ricchissime e circostanziate come saggi autonomi, altre volte più rapide ma sempre utili), di cui in larga parte è sostanziato questo intervento. Si tratta di una trentina di risposte – su progetti didattici relativi alle letture “domestiche”, sui titoli proposti e sulle ragioni delle scelte, su modalità, verifiche e risultati – che aprono una finestra su un aspetto insieme periferico e centrale dell'esperienza scolastica.

Cercheremo dapprima di inquadrare il fenomeno e di impostare la questione, e poi di dar conto di scelte ed esperienze concrete.





Utilizzeremo però in questa sede con molta discrezione e nel rispetto concordato dell'anonimato le risposte pervenute (i docenti sono individuati solo da una sigla), che costituiscono solo il primo momento di un'indagine destinata a proseguire in modi più ampi e sistematici.

### 1. *Uno spazio di libertà*

Non vi è dubbio che la formazione passi in larga parte attraverso letture e che tra gli obiettivi primari ed essenziali della scuola, soprattutto per le materie umanistiche, vi sia la formazione di lettori, ovvero di persone in grado di attingere in modo autonomo e critico alle fonti della cultura e del sapere e di muoversi in modo consapevole tra le proposte del nostro tempo.

Durante le ore di lezione in classe, tuttavia, l'esercizio effettivo della lettura è necessariamente svolto in forme antologiche e selettive, comunitarie e collettive. La lettura integrale di un testo, da svolgere in classe e con la classe, non è pensabile al di fuori dei casi eccezionali di testi "fondativi" o canonici – anch'essi peraltro necessariamente ridotti con scelte antologiche e non a caso al centro da sempre di polemiche – come i grandi poemi epici antichi, come *I promessi sposi* nelle classi del biennio, e come la *Commedia* dantesca nel triennio. Per il resto, le ore di italiano, di storia, di lingua straniera sono da sempre e inevitabilmente orientate alla formazione delle competenze (linguistiche, narratologiche, storico-culturali, ermeneutiche) e a conoscenze mediate attraverso la parola del docente, attraverso antologie e storie letterarie, attraverso la lettura comune di testi brevi (quindi novelle e racconti, o singoli capitoli e estratti di opere maggiori), attraverso cioè quello straordinario lavoro che da sempre la scuola svolge per avvicinare il ragazzo ai testi. Un lavoro di cui non si sottolineerà mai abbastanza non solo l'importanza culturale e civile, ma anche la creatività dal punto di vista delle soluzioni didattiche.

Se questa è la situazione, l'insegnante non può però non occuparsi e preoccuparsi della lettura integrale e individuale di testi





significativi da parte dei suoi allievi, ovvero di quella esperienza personale del mondo che il testo dischiude, che può essere realizzata soltanto oltre i confini orari e strutturali della scuola: «L'esercizio di lettura integrale e individuale che lo studente esegue a casa», si legge per esempio in una risposta al nostro questionario, «è finalizzato a compensare l'esiguità e la riduttività della scelta antologica proposta dal manuale di narrativa in adozione» (V1). Ne deriva la prassi assai diffusa che è l'assegnazione, da parte del docente, di letture – narrative, storiche, saggistiche – da svolgere interamente e integralmente a casa, sia *in itinere* durante l'anno scolastico sia durante il periodo estivo. È una prassi dallo statuto estremamente fluido, non regolamentato e non regolamentabile, in quanto non prescritta e non prescrivibile dai programmi ministeriali o dai POF (anche se spesso suggerita e sollecitata), e anche poco focalizzata dalla riflessione sulla scuola. Il docente infatti non è tenuto a svolgere e a richiedere questa attività che non rientra in senso stretto nei “programmi” e che spesso anzi entra in conflitto con le attività istituzionali, e che è tuttavia talmente vicina al senso stesso della scuola e della professione docente che per molti insegnanti appare indispensabile e irrinunciabile. Del resto, è qui che si crea spesso un'interazione positiva tra scuola e famiglia: le letture domestiche sono uno degli indici più evidenti e significativi dell'incidenza della scuola nella percezione delle famiglie: quante volte un insegnante sente dire dai genitori che «mio figlio non apre mai un libro», «non lo vedo mai leggere», oppure «una cosa incredibile, ho visto per la prima volta mio figlio per ore a leggere un libro», «quest'anno mio figlio ha scoperto la lettura».

Il problema, come si vede, è estremamente complesso e delicato. Le ore di studio a casa, per lo studente, sono già in gran parte occupate e riempite da altri “compiti” scolastici, cui solo in parte la lettura domestica assegnata dal docente può essere accounata. Ed è bene, a mio avviso, che lo sia solo in parte. Più che ai “compiti a casa” prescritti dall'insegnante, infatti, la proposta di leggere un libro assomiglia al gesto di un amico, che invita a fare una bella esperienza. In effetti, sono spesso i passaparola e i consigli tra amici a determinare le letture dei ragazzi, fino a costruire e definire vere





e proprie fisionomie culturali generazionali o di gruppo. Inserendosi legittimamente in questo circuito, il docente cerca e riscopre la dimensione affettiva e personale del rapporto coi suoi studenti, altrimenti ingessata nei modi istituzionali. Per questo molti insegnanti tengono in modo particolare a questa pratica: tengono a riservarsi l'onere e la libertà della scelta dei libri da assegnare, in uno spazio relativamente libero da ingerenze di ministri, dirigenti scolastici e POF, dai condizionamenti dalle scelte editoriali delle antologie e dei manuali adottati, spesso anche dalle scelte dei colleghi. In questo spazio – molto stretto e insidiato, come vedremo – si delinea quasi un modello didattico ideale, quello dell'insegnante amico, capace di interpretare lo studente e la classe, e di stabilire con loro un rapporto più diretto e personale. In effetti, il libro di lettura assegnato dal docente non è un libro come gli altri. Secondo schemi narratologici, potremmo dire che, nel testo stesso, alle voci dell'autore e del narratore si aggiunge – discreta ma essenziale e indimenticabile – la voce dell'insegnante che come co-autore ha scommesso sul libro e con l'autore condivide il successo o l'insuccesso presso ogni ragazzo.

## *2. Insidie e prospettive*

In questa prospettiva, la prassi delle assegnazioni di letture domestiche merita maggiore attenzione, merita di diventare più consapevole e aperta al confronto soprattutto all'interno del corpo docente, e di essere salvaguardata, forse ripensata. Linee guida e organi direttivi e collegiali spesso la sollecitano, ma anche la insidiano con tentativi – in parte dovuti e legittimi – di regolamentazione, di controllo o di uniformazione. Il riordino dei cicli scolastici e la ridefinizione degli orari delle materie, insieme all'aumentata pressione dei controlli sui contenuti didattici dall'alto e dal basso (dalla dirigenza e dalle famiglie), hanno decisamente ridimensionato questo spazio, rendendolo sempre più difficile per i docenti di lettere: materie come la storia e il latino, in particolare, hanno subito una drastica riduzione di ore che limita fortemente la possibilità concreta di assegnare letture, anche perché delegittima in parte il





tradizionale ruolo guida che in questo ambito il docente di lettere da sempre svolge.

Si aggiunga infatti che tale scelta didattica è sempre meno un'esclusiva del docente di lettere italiane, e a quanto mi risulta è sempre più scoperta e praticata – proprio per le sue straordinarie potenzialità – in modi più o meno regolari anche da docenti di altre materie (non solo lingue, filosofia, storia, ma anche scienze, fisica, matematica), talora anche in territori tradizionalmente di competenza dell'insegnante di lettere. La riduzione del monte ore di alcune materie umanistiche è del resto bilanciato dal potenziamento di materie scientifiche e linguistiche sempre più indispensabili.

In questa situazione scolastica che tendenzialmente non favorisce ma ostacola e delegittima la lettura domestica proposta dal docente di lettere, diventa particolarmente difficile la scommessa originaria di avvicinare lo studente alla lettura, ed è difficile superare la naturale riluttanza degli studenti ad accogliere proposte di cui non avvertono certo la ricchezza, la novità didattica, ma solo l'ostile e ulteriore carico di lavoro, da evitare o aggirare se inevitabile con tutti i mezzi.

È probabile che il ripensamento, il rinnovamento e il potenziamento delle letture domestiche degli studenti delle scuole superiori passi proprio da un coordinamento e una collaborazione tra le materie. Certo occorre evitare la deleteria concorrenza, purtroppo frequente, tra insegnanti che procedono senza concordare o informare delle proprie scelte, e occorre al contrario favorire quell'integrazione tra materie umanistiche e materie scientifiche che è decisiva per la costruzione di un uomo. L'insegnante di lettere certo deve essere sempre più consapevole che la grande ricchezza della scuola – in questo essenzialmente diversa dall'università – è quella di avere tra gli studenti, ancora vicini di banco, il futuro ingegnere e il futuro avvocato, il commerciante e il commercialista, l'imprenditore e l'economista, il politico e il sociologo, lo scrittore e il medico, il missionario e il bottegaio: insomma, tutti gli elementi della società futura, e non soltanto lo studente che sceglierà lettere. Al tempo stesso, gli altri insegnamenti non possono disconoscere il carattere non specialistico e quindi comune e culturale – come sottolinea Edgar Morin – della letteratura.







### 3. Criteri e obiettivi

Il fenomeno è complesso e variegato sia negli obiettivi, sia nelle strategie operative, sia nelle scelte dei titoli e degli ambiti delle letture proposte, sia nei risultati. Anche all'interno di stessi istituti si danno soluzioni e opinioni molto differenti. Non pretendo qui né fornire un panorama esaustivo né indicare modelli normativi, ma favorire un confronto e uno scambio tra esperienze che spesso i docenti tengono per sé, e che la cooperazione con l'università può contribuire a rendere più consapevoli. Anche nel dar conto di titoli, ovvero dei libri concretamente proposti dagli insegnanti ai loro studenti, si tenga presente il carattere estremamente lacunoso e parziale dell'indagine condotta: si tratterà quindi di singole interessanti esperienze, non necessariamente di fenomeni vasti, rappresentativi o significativi.

Indicativamente, si distinguono letture assegnate *in itinere*, cioè da svolgere durante l'anno scolastico, e consegne per letture *estive*. Ci occuperemo soprattutto delle prime in quanto più legate all'attività dell'insegnamento, ma è evidente che in gran parte le questioni sono le stesse.

I docenti più convinti e motivati in questa scelta didattica di solito programmano all'inizio dell'anno scolastico un piano di letture, il cui numero varia a seconda delle scelte e degli obiettivi. Un libro al mese, che porterebbe a un risultato di circa otto letture all'anno, è un obiettivo che si scontra per lo più con le condizioni che abbiamo descritto, spesso è un ricordo di temperie culturali diverse, e in ogni caso non può che privilegiare i libri brevi. Per questo si punta spesso su periodicità di un mese e mezzo, oppure di due mesi, oppure sulle scadenze scolastiche (ovvero un libro per quadrimestre, o per trimestre/pentamestre). Ci sono naturalmente scelte diverse, che si limitano a un libro all'anno o che le riservano al periodo estivo.

Tra coloro che hanno risposto al questionario, la scelta più frequente risulta quella di due libri "assegnati" durante lo svolgimento dell'anno scolastico. Assumendo questa cifra, si può dire che nei cinque anni di scuole superiori uno studente legge mediamente





una decina di libri assegnati dal docente di lettere (comprendendo storia e latino) durante l'anno. A questa cifra – che certo può essere anche molto più alta – vanno aggiunte le letture estive e quelle assegnate da insegnanti di altre materie e talora quelle svolte nell'ambito di progetti scolastici.

La scelta di una lettura o di un piano di letture da proporre agli studenti non è facile, e soprattutto non è mai astrattamente immaginabile. L'insegnante si trova a fare i conti anzitutto con se stesso, con gli obiettivi che si pone, con la propria cultura, col proprio bagaglio di letture, che variano naturalmente da docente a docente sia in termini quantitativi, sia in termini di orientamenti e interessi. Ma soprattutto deve misurare le sue scelte e i suoi obiettivi sulla realtà giovanile che ha davanti, sulle esigenze preparazioni interessi sensibilità e disponibilità degli studenti, che variano non solo da classe a classe, ma di anno in anno, e persino di momento in momento.

#### 4. *Centripeti ed eccentrici*

Gli obiettivi che i docenti si propongono sono molteplici. Se assumiamo come centro del percorso scolastico il programma o curriculum definito dalle linee guida ministeriali e dai manuali in adozione (antologie e storie letterarie), e quindi gli autori maggiori dei programmi di italiano del triennio e dell'ultimo anno in particolare, ecco che il docente nelle sue proposte di lettura domestica può muoversi o in senso centripeto o in senso centrifugo. A queste definizioni non intendo dare connotazioni di valore, ma solo indicare due criteri che di solito non si escludono ma si alternano nelle scelte concrete degli insegnanti. Certo, ci sono insegnanti – diciamoli appunto “centrifughi” – che in modo consapevole o meno, in virtù di loro interessi, letture o convinzioni, tendono a proporre agli studenti scelte di lettura più eccentriche, più sperimentali, meno consuete e magari a distinguerle volutamente dal lavoro svolto in classe, e altri insegnanti – “centripeti” – che piuttosto continuano e integrano attraverso le letture il lavoro svolto o da svolgere in classe. In entrambi i casi l'obiettivo rimane lo stesso:





favorire l'esperienza diretta, personale e integrale di un testo culturalmente significativo da parte dello studente.

Mi limiterò per ragioni di tempo alla narrativa, ma sono frequenti, per esempio, i casi di insegnanti che propongono volentieri «anche saggi che guidino gli studenti a comprendere il valore della letteratura, come le *Lezioni americane* di Calvino». Indicativamente, muovono in senso centripeto anzitutto le letture che supportano direttamente il programma dell'anno in corso o anticipano provvidamente quello del quinto anno, quando gli studenti non hanno più tempo di leggere quei testi che sono ritenuti di fatto indispensabili per l'esame di stato e che “teoricamente” sono stati letti in modo integrale dagli studenti. Com'è noto, ci sono una decina di opere o di autori pressoché inevitabili e necessarie. Proviamo a enunciarle: *Le ultime lettere di Jacopo Ortis* (ormai passato però nei programmi del quarto anno), *I Malavoglia* (più spesso che *Mastro-don Gesualdo*), *La coscienza di Zeno*, *Il fu Mattia Pascal* (talora sostituito con i *Quaderni di Serafino Gubbio operatore*, più raramente con altri testi lunghi pirandelliani); e procedendo nel Novecento *Gli indifferenti* (a volte sostituito da *Agostino*), *Se questo è un uomo* di Primo Levi, un testo di Calvino (scelto perlopiù nella *Trilogia degli antenati* o nel *Sentiero dei nidi di ragno*, ma anche altro), un romanzo “romano” di Pasolini. Sollecitare la lettura di questi testi e di altri altrettanto centrali (come *Il piacere* di D'Annunzio, Morante, Bassani, Gadda, Sciascia) è una scelta molto diffusa e previdente. Sono testi che indubbiamente contribuiscono a definire e caratterizzare una preparazione di base, senza con questo lasciarsi coinvolgere nelle questioni del canone. Il rischio della prospettiva centripeta, peraltro, soprattutto se svolta in modo dichiarato e sistematico, è quello di assimilare le letture domestiche agli altri “compiti per casa”, in qualche modo ingessando testi mirabili, e avvicinandoli pericolosamente alla ben nota “sindrome *Promessi sposi*”.

In continuità e ad integrazione dei programmi svolti in classe, ma in modo più indiretto, si pongono anche quelle proposte di lettura – testi storici, biografie, storie romanzate, romanzi storici – che servono ad approfondire una figura o un'epoca, a mostrare fatti noti sotto una luce nuova e sorprendente. Sono letture che





fiancheggiano di solito i programmi di storia o di latino e di greco, spesso nel biennio, ma con ottimi risultati anche nel triennio, e si incontrano in questo ambito anche testi di notevole valore, scientifico e letterario. Mi limito a ricordare – senza valutare – qualche titolo indicato più spesso o più convintamente da docenti, come per la storia romana i romanzi storici di Robert Harris (ad esempio *Imperium* o *Pompeii*), di Antonella Tavassi (*La pedina di vetro*), di Daniela Comastri Montanari (su Stazio), o *Un infinito numero* di Sebastiano Vassalli (sulla fondazione di Roma); e ancora la “giallistica storica” dedicata ad Aristotele di Margareth Doody per la storia greca; per il medioevo vengono ricordati più di una volta, per esempio, *L'avventura di un povero crociato* di Franco Cardini, o *Baudolino* di Umberto Eco. Per l'approfondimento di un'epoca vengono talora proposte letture diffuse se non integrali di classici rappresentativi e tuttavia apprezzabili anche dai ragazzi, dai grandi poemi antichi ad alcune delle *Vite dei Cesari* di Svetonio, oppure, in tutt'altro ambito, al *Candide* di Voltaire che ricorre con frequenza nelle scelte dei programmi di quarta superiore.

Meno legato alle spinte centripete e totalizzanti è l'obiettivo che possiamo definire “culturale”, che costituisce, come si è accennato, una delle ragioni più forti in favore delle letture assegnate. Indipendentemente dai programmi scolastici o, meglio, per colmarne lacune forse inevitabili ma certamente assai gravi, il docente propone letture a suo parere indispensabili per una piena formazione umana, culturale e letteraria. L'obiettivo caratteristico è quello di costruire una cultura solidamente e vitalmente poggiata sui testi fondamentali delle letterature occidentali moderne e contemporanee, insomma sui “classici” otto e novecenteschi che per le possibilità del lavoro svolto in aula restano dei nomi. Certamente stanno qui anche gli autori che abbiamo collocato nel “canone scolastico” (magari con altre opere e comunque con motivazioni meno strumentali), ma ci stanno soprattutto quei testi e quegli autori che allargano l'orizzonte soprattutto in direzione della grande narrativa straniera e a un Novecento italiano e straniero meno istituzionalizzato. Molte risposte dei questionari spesso vanno in questa direzione, ed è straordinario e decisivo questo sforzo di avvicinare





i ragazzi a grandi testi di Goethe, Stendhal, Flaubert, Tolstoj, Dostoevskij, Mann, Proust, Joyce, Kafka, Virginia Woolf, Orwell ecc. Così auspicava alcuni anni fa Pier Vincenzo Mengaldo: «è auspicabile la lettura approfondita, lungo i tre anni di superiori, di una serie di grandi classici – e attenzione: solo di questi, non è il caso di sprecare [...]. Faccio un esempio da un autore che mi è caro, Nievo. Se si decide di leggere le *Confessioni d'un Italiano*, non solo lo studente verrà a contatto con un respiro narrativo e una lingua fuori dal comune in Italia, ma si potrà usare quel romanzo come riflettore per spiegare tipi così importanti nella narrativa dell'Ottocento come il romanzo storico e il romanzo di formazione, cosa che nessun manuale di storia ti spiegherà altrettanto bene».<sup>1</sup>

Si possono immaginare tutte le difficoltà incontrate da questi tentativi, ma anche tutti i segreti successi, ignoti di solito anche ai docenti, ove letture dischiudano orizzonti a menti ricche di facoltà immaginative e affamate di capire, di sapere, di vivere. Anche in questo ambito si possono facilmente individuare autori e testi più frequentati e accessibili (Kafka, Orwell, Hemingway, Hesse, Bradbury, o anche Conrad, Stevenson, Melville, Dickens), e ancora grandi classici spesso accostabili solo parzialmente come assaggi o spinte a proseguire (capitoli iniziali di *Guerra e pace*, il Joyce dei *Dubliners* per quello di *Ulisse*, e *Un amore di Swann* per tutta la *Recherche*), fino a proposte più eccentriche (Forster, Ishiguro, Markaris). Persino *Il giovane Holden* di Salinger ormai fa parte del canone.

Hanno invece caratteri più o meno centrifughi quelle scelte e quelle programmazioni che prescindono più nettamente dai contenuti disciplinari (della storia e della letteratura), e che utilizzano almeno in parte l'opportunità delle letture domestiche per affrontare in modo diverso o diretto le questioni cui i ragazzi sono più sensibili: l'attualità, la società, l'adolescenza, la letteratura contemporanea ecc. Si tratta di strategie fondamentali, peraltro caratteristiche già dell'invito alla lettura nella scuola media inferiore e nella scuola primaria, in cui le motivazioni culturali sono ancora esigue

---

1. P. V. MENGALDO, *Contro le storie della letteratura italiana*, in *Giudizi di valore*, Einaudi, Torino 1998, p. 63.





e in cui l'obiettivo principale è, appunto, quello della lettura. Nelle scuole superiori, dove l'avviamento dovrebbe essere una fase già superata, le letture legate agli interessi dei ragazzi dovrebbero integrarsi sempre più naturalmente a letture di tipo culturale. Molto spesso non è così, e buona parte delle risposte al questionario testimoniano come gli «interessi» degli studenti siano ancora l'unico modo per proporre un programma di letture. Ciò che interessa al ragazzo può essere mezzo per avvicinarlo alla lettura, e al tempo stesso la lettura è il mezzo per avvicinarlo a certi problemi.<sup>2</sup> Seguire o accogliere gli interessi e magari i suggerimenti di lettura che vengono dai ragazzi, è in certe realtà una scelta obbligata di scolarizzazione, né il docente rinuncia per questo al suo ruolo, che in questo caso è impegnato a sollecitare un atteggiamento diverso e più critico dall'interno del territorio giovanile.

A parte però queste situazioni e queste considerazioni, le proposte di letture che esplorino o spieghino la nostra complessa e tormentata contemporaneità non solo sono legittime ma anzi svolgono una funzione formativa di primaria importanza. Il docente individua così percorsi tematici, talora appoggiandosi a progetti di istituto o di istituzioni culturali. Per esempio, nell'ambito del progetto "Libera contro le mafie" nel 2012-2013 sono stati letti *Gomorra* di Saviano; *Cose di cosa nostra* di Giovanni Falcone e Marcelle Padovani; *Ali bruciate. I bambini di Scampia* di Davide Cerullo; *La mafia in Umbria – Cronaca di un assedio* di Claudio Lattanzi.

Molto interessanti per il nostro tema, anche per la necessità di aggiornamento disciplinare che il confronto con nuove generazioni impone all'insegnante di lettere, sono le proposte di lettura che appunto esplorano la letteratura contemporanea e quindi la rappresentazione del nostro tempo. Si tratta di letture che spesso

---

2. Scrive una docente [V4]: «Fornisco ai miei studenti del triennio una lista di circa 50 titoli. Criteri: età degli studenti, programmazione (es. in quarta il *Candido* di Voltaire, in quinta *Il sergente nella neve* di Rigoni Stern), generi più accattivanti (romanzo di formazione adolescenziale, horror, fantasy etc). Attenzione alla contemporaneità di temi e autori. La lista è però aperta, nel senso che gli studenti possono aggiornarla e incrementarla con le loro preferenze e conoscenze. Questo al fine di favorire il passaparola e lo scambio tra loro. In genere gli stessi preferiscono letture in cui si identificano e in cui riconoscono i loro vissuti personali».





«hanno riscosso grande successo» (come sottolineano vari docenti nelle risposte al questionario), e che elenco un po' alla rinfusa, senza scommettere incondizionatamente sulla loro validità, ma solo rilevando una loro significativa presenza nelle scuole, in quanto scrittori che provano a raccontare il nostro tempo. Insieme ad autori di generazioni precedenti ma ancora avvertiti come poco istituzionali e ancora “giovani” (Buzzati, Morante, Fenoglio, Levi, Rigoni Stern, Sciascia e un Calvino sempre presente anche in questo settore), si trovano ormai stabilmente figure di ultima e penultima generazione che, per limitarci a italiani, vanno da Niccolò Ammaniti (*Io non ho paura*, quasi un classico scolastico ormai, *Io e te*), Stefano Benni (*Il bar sotto il mare*, *L'ultima lacrima*), Mauro Covacich (*Fiona*), Andrea De Carlo (*Treno di panna*, *Macno*), Erri De Luca (*In alto a sinistra*, *Montedidio*, *I pesci non chiudono gli occhi*), Roberto Saviano, Wu Ming (*Q*), Tiziano Scarpa (*Stabat mater*), e molto Sebastiano Vassalli (per *La chimera* in particolare).

In questo ambito di letteratura contemporanea, esistono molte iniziative – a livello comunale, regionale o nazionale – nate per favorire l'incontro dei giovani con la lettura, e alcune di esse vengono specificamente in aiuto alla scuola. Pressoché ogni città e regione ha esperienze di questo tipo. Si pensi come esempio a cicli di incontri come “A qualcuno piace leggere”, organizzato a Perugia da una collaborazione del Teatro Stabile dell'Umbria col Liceo Mariotti e con Umbria Libri, che coinvolge attivamente gli studenti nella lettura e nel giudizio di romanzi da poco pubblicati; oppure al progetto “LiberNauta”, giunto ormai alla decima edizione, che a Firenze pure promuove un confronto critico tra lettori entro una rosa di romanzi di recentissima pubblicazione. Il ragazzo-lettore viene così messo a contatto diretto con l'autore in carne ed ossa.

Vale la pena sottolineare la legittimità e l'importanza di questi interessi e di questa attenzione per la contemporaneità, anche alla contemporaneità un po' rischiosa ed effimera della cronaca e dell'autore in carne e ossa. Ma al tempo stesso è opportuno ribadire con forza il legame con la lettura dei classici che sola può dare un criterio di orientamento e ancorare l'esplorazione del presente alla cultura.







### 5. Verifiche e bilanci

Ma avranno letto davvero? Per quanto il docente scommetta giustamente sul piacere e sul beneficio della lettura, farebbe un grave errore se troppo si fidasse delle assicurazioni verbali dei suoi studenti e delle relazioni scritte che essi presentano con inconsueta puntualità e con sospetta competenza critica ed espressiva. Occorrono anzitutto verifiche orali che accertino l'effettiva lettura, e schede o questionari appositamente elaborati dall'insegnante sulla base del testo, che garantiscano l'originalità di eventuali scritti, contro l'imperversare incivile della sitografia parastudentesca. A questi criteri generalmente si attengono gli insegnanti più accorti, pur con mille differenti modalità. Talora vi sono approfondimenti e metodi innovativi, come l'impiego della LIM nella esposizione in classe e l'applicazione di schemi semiologici.<sup>3</sup> Fondamentale resta

3. Alleghiamo alcune risposte di docenti al questionario. Così scrive per esempio V1: «Le letture vengono condotte individualmente dagli alunni; segue l'analisi collettiva di ogni testo, guidata dal lettore di turno e condotta in aula con l'ausilio di una LIM, secondo procedure consolidate nella prassi didattica, mutuata prevalentemente dalla teoria semiologica della letteratura; il dibattito che segue è aperto anche alla produzione di considerazioni e valutazioni personali, non esclusivamente estetiche; successivamente viene somministrata, in sede di verifica sommativa scritta dell'U.d.A. sul testo narrativo letterario, una scheda di analisi da compilare da ogni alunno, incentrata su strutture tematiche di un testo che, nella fase collettiva, abbia incontrato il gradimento della classe». Questa invece la prassi seguita da un altro docente (P5): «Do circa due mesi di tempo per ogni libro (anche se sono "corti", per loro è un impegno!), dopo di che segue relazione scritta, da svolgere in classe con il libro sotto, con domande precise sul contenuto (in modo che non possano basarsi su tesine scaricate dalla rete) e sugli argomenti di narratologia affrontati. Segue, in sede di correzione, discussione e confronto su quanto letto e sul giudizio personale espresso già nel compito scritto. In alcuni casi leggiamo un po' in classe, a varie voci, e un po' a casa. In altri ancora assegno un capitolo per volta e gli esercizi di analisi corrispondenti, che vengono corretti in classe mano a mano». Ancora un'altra esperienza (G2): «Durante la lettura gli alunni sono invitati a individuare frasi, espressioni, passaggi per loro particolarmente significativi e a soffermare l'attenzione su personaggi e tecniche di rappresentazione delle vicende. Agli studenti sono solita dire che devono provare a immaginarsi la scena e a pensare come la dipingerebbero o quali tecniche cinematografiche userebbero. Alla fine della lettura gli studenti, qualora abbiano fatto scelte diversificate, relazionano o recensiscono i romanzi esprimendo il loro libero ma motivato giudizio sul libro. Se il libro letto è lo stesso per tutti, invece, organizzo una sorta di tavola rotonda di discussione, incentivando ciascuno studente ad acquisire conoscenze sull'autore, sul contesto o altro».







comunque il momento della discussione comune in classe di un testo letto individualmente da ciascuno. Se l'esperienza è stata ben condotta, non soltanto il singolo ha tratto dalla lettura un'esperienza personale cui forse non era abituato, ma anche il gruppo classe tesaurizza un patrimonio comune e condiviso, che trova nella discussione il suo momento forte. Un'esperienza che può essere assai ricca in senso formativo e culturale, per il confronto dei giudizi, per la necessità di elaborare un linguaggio critico e di distinguere i livelli e le aperture di un testo.

Siete dunque soddisfatti? abbiamo chiesto infine agli insegnanti. Le risposte sono generalmente positive ma raramente entusiastiche. La parola "successo" del resto non rientra, o rientra raramente e con prudenza nel vocabolario della scuola. Lasciamo, in chiusura, la parola a queste spesso "straordinarie" (pur essendo tante) figure di docenti, che nonostante gli insuccessi, lontano dai riflettori, compiono quotidianamente l'opera grande di accostare le nuove generazioni alla letteratura. Sentiamo da loro giudizi che dicono da soli la fatica e la difficoltà:

«Complessivamente sono abbastanza soddisfatto, del risultato, anche se non è mai facile proporre la lettura di libri» (V2).

«Mediamente soddisfatto. C'è molto da migliorare» (V5).

«No, non sono soddisfatto, anzi sono preoccupato: i ragazzi preferiscono una narrativa facile, d'azione, di scarsa riflessione, rifiutano il letterario e apprezzano poco i classici» (V4).

«Di norma non sono mai soddisfatta di un risultato: tendo a considerare l'insegnamento apprendimento come un processo aperto» (V1).

«Ultimamente sono piuttosto delusa. Ai ragazzi – almeno alla maggioranza di loro – interessa poco leggere o non interessa affatto. Proporre un libro significa sollevare un coro di proteste, perché non hanno tempo, perché leggere è noioso e faticoso, perché non sono capaci di leggere opere lunghe (la prima domanda, canonica, è: "ma quante pagine sono?" e sopra le 150 siamo già al collasso!), non capiscono quello che c'è scritto (lascio immaginare i commenti quando si propone un testo poetico; è arabo), non vedono l'utilità della cosa, non li interessa e infine, frequentando un liceo scientifico, non vedono perché debbano essere inutilmente oberati con cose "non scientifiche" (in questo ahimé sobillati da certi colleghi che per primi, potendo, eliminerebbero in toto le materie umanistiche, così anacronistiche e petulanti, dal novero delle materie curriculari del liceo...). Gli studenti che ancora leggono, invece, vorreb-





bero dedicarsi solo agli autori o ai generi che li interessano, il cui valore letterario però è spesso discutibile, o le cui tematiche nulla hanno a che fare con la programmazione. Temo che in futuro sarà sempre più difficile, per me, proporre libri da leggere nell'ambito delle mie discipline» (G6).

Ma ripetiamolo, le letture extrascolastiche hanno anche tempi extrascolastici: lasciamo dunque che i semi maturino. «I risultati di questo lavoro non si colgono mai subito. In realtà i più soddisfatti sono paradossalmente i genitori che vedono i loro figli leggere, spesso per la prima volta. Ogni tanto – ed è una bella soddisfazione – qualche alunno *mi promuove*» (G1).







ROBERTO CONTU

---

Pagine a prova di alunno: la Letteratura nelle scuole difficili (due esperienze, una provocazione)

### *1. Volavano le sedie*

Sono entrato in classe per la prima volta a ventisei anni non compiuti. Venni chiamato ad inizio ottobre per una supplenza (che poi durò tutto l'anno) in un IPSIA della provincia in cui vivo. Prima di entrare venni ricevuto in presidenza. Il dirigente ci tenne a raggiuagliarmi sulla classe (si trattava di una prima), che pareva avesse già collezionato tre consigli straordinari. Erano le undici di giovedì mattina, dovevo fare due ore, la bidella mi portò al piano. Ricordo perfettamente l'istante successivo in cui ho aperto la porta dell'aula. Una sedia volava da una parte all'altra, lanciata da uno studente contro un altro che per un pelo riusciva a schivare il colpo. Dell'immediatamente dopo ricordo solo che mi limitai ad accompagnare in malo modo il lanciatore in presidenza, con tutta la classe urlante al seguito. Consegnato il reo tornai in aula.

Le due ore durarono un'eternità, l'unica domanda geniale che mi venne di fare fu chiedere (a parte i nomi) «ma voi sapete chi sono Renzo e Lucia?». Il caos fu notevole, poi finalmente suonò la seconda campanella. Tornai a casa abbattuto, varcata la soglia di casa confidai a mia moglie che probabilmente mi ero sbagliato, che il sogno che avevo covato fin dai tempi del Liceo forse non era quello giusto, che insomma forse non ero tagliato per fare l'insegnante, meglio la ricerca. Passai un intero pomeriggio nell'angoscia sul come affrontare le due ore del giorno dopo. In quel periodo avevo sul comodino le *Opere* di Beppe Fenoglio e per caso lessi prima di addormentarmi *Il gorgo*. Racconto brevissimo e fulmineo. Incipit folgorante. Tensione dalla prima all'ultima riga. Due personaggi che dipingono un mondo emotivo in poche sequenze, un finale profondamente poetico. Un barlume nello sconforto mi





suggerì che la mattina dopo avrei letto Fenoglio, del resto non ci avrei messo troppo a fare le fotocopie per tutta la classe. La notte portò dunque consiglio ed alle otto in punto entrai per la seconda volta in aula. Un po' più motivato ma soprattutto con le mie venti fotocopie de *Il gorgo* in mano.

In effetti fu un salto dalle stalle alle stelle in meno di ventiquattro ore. All'inizio feci un po' la voce grossa ma poi il racconto prese il sopravvento. L'incipit catturò la maggior parte degli studenti: «Nostro padre si decise per il gorgo, e in tutta la nostra famiglia soltanto io lo capii, che avevo nove anni ed ero l'ultimo»<sup>1</sup>. Dissi loro che si trattava di un annuncio di morte, il padre si andava a suicidare perché non ce la faceva più a reggere la situazione, se l'avesse fatto o meno lo avremmo scoperto nel giro di poche righe, l'unica speranza era il figlio di nove anni. Il miracolo avvenne.

In un'ora lessi e commentai tutto il racconto. Divisi la narrazione in sequenze, intervallando la lettura con osservazioni che man mano scrivevo sulla lavagna e che loro iniziarono a copiare sul quaderno. Alla fine avevo avuto modo di parlare della guerra d'Abissinia, dell'indigenza durante il tempo di guerra, del dramma di una madre che prega perché la figlia muoia («ma lei durava, solo più grossa un dito e lamentandosi sempre come un'agnella»<sup>2</sup>). Ma non solo, parlai del padre, del figlio, del tempo del racconto e del tempo della storia, della focalizzazione e dello stile paratattico. Addirittura ci fu un momento in cui osai il nome Bergson sulla lavagna, per dire loro quanto si era dilatato il tempo durante l'inseguimento del figlio sul padre. L'ultimo appunto riguardava la distinzione tra linguaggio denotativo e connotativo e il Belbo con quell'«acqua ferma che sembrava la pelle d'un serpente»<sup>3</sup> mi permise di sperticarmi sulle infinite possibilità di una penna che sa fare il suo mestiere. Il tempo di chiudere l'analisi con il meraviglioso finale di ricomposizione sul pollice del padre ad accarezzare il figlio («ma leggero come una formica, tra i due nervi che abbiamo

1. B. FENOGLIO, *Il gorgo*, in *Opere*, edizione critica di M. Corti, vol. III, Einaudi, Torino 1978, p. 7.

2. *Ibid.*

3. *Ivi*, p. 8.





dietro il collo»<sup>4</sup>) e la classe, stremata da un'ora di silenzio riiniziò a fare baccano. Ma avevo incassato un primo risultato, loro mi guardavano con altri occhi e tornato a casa potei dire a mia moglie che forse avevo qualche *chance*. Era venerdì io sarei tornato a scuola il lunedì successivo.

Naturalmente non mollai il mio salvatore delle Langhe e così dopo un fine settimana di letture e riletture decisi che mi sarei presentato in classe con il racconto *Un altro muro*, tratto da *I ventitré giorni della città di Alba*. Si trattava di un testo decisamente lungo, nonostante il paziente lavoro di editing non riuscii a ridurlo a meno di otto pagine, ancora non sapevo come avrei fatto a giustificare tutte quelle fotocopie, ma il gioco valeva la candela: se *Il gor-go* era una rasoziata narrativa, *Un altro muro* era un vero e proprio epos di tensione. Trama semplice, due partigiani, un badogliano (Max) e un garibaldino (Lancia) che vengono catturati, portati e poi messi al muro, entrambi per essere fucilati. Alla fine la scarica crivella solo Lancia perché Max era stato riscattato in un cambio di prigionieri, il tutto in una prosa che trasuda tensione dalla prima all'ultima riga<sup>5</sup>. Anche in questo caso la narrazione in classe fun-

4. Ivi, p. 9.

5. «Max allargò un gomito a toccar Lancia, ma non ci arrivava, vide soltanto con la coda dell'occhio la nebbietta che faceva nell'aria l'ultimo fiato di Lancia. Si concentrò a fissare un segno rosso nel muro, una scrostatura che denudava il mattone rosso vivo tra il grigio vecchio e sporco dell'intonaco. Decise di fissare quel segno rosso fino alla fine. Dietro c'era assoluto silenzio. Le ginocchia gli si sciolsero, ma il segno rosso rimaneva all'altezza dei suoi occhi. Senti il rumore della fine del mondo e tutti i capelli gli si rizzarono in testa. Qualcosa al suo fianco si torse e andò giù morbidamente. Lui era in piedi, e la sua schiena era certamente intatta, l'orina gli irrorava le cosce, calda tanto da farlo quasi uscir di sentimento. Ma non svenne e sospirò: - Avanti! Non seppe quanto aspettò, poi riapri gli occhi e guardò basso da una parte. Rivoletti di sangue correvano diramandosi verso le sue scarpe, ma prima d'arrivarci si rappelevano sul terreno gelato. Risali adagio il corso di quel sangue ed alla fine vide Lancia a terra, preciso come l'aveva visto dormire la notte in cella. Vide la mascella di Lancia muoversi un'ultima volta, come la mascella di chi mastica nel sonno, ma doveva essere un abbaglio della sua vista folle. Si voltò. I soldati alzarono gli occhi da Lancia per posarli su lui. Lo stesso fece il borghese, che stava tutto solo da una parte, finiva di riabbottonarsi l'impermeabile e l'arma non era più visibile tra le sue mani. A una voce del borghese i soldati si riscossero, vennero a prenderlo per le braccia e se lo misero in mezzo. Ripartivano, si lasciarono alle spalle quel muro, s'indirizzavano alla città. I soldati avevano preso un tranquillo passo di strada e giravano spesso gli occhi verso la faccia di Max. Lui cercò con lo sguardo il borghese: era rimasto indietro per





zionò, stesso metodo della lettura intervallata ad appunti e spiegazioni sulla lavagna (rigorosamente da copiare per tenerli impegnati anche fisicamente). *Un altro muro* durò per ben due lezioni e il relativo coinvolgimento della classe fu direttamente proporzionale alla crescita della mia autostima.

Terminato il racconto di Fenoglio, ormai convinto di aver liberato l'insegnante modello che da sempre abitava in me, il giovedì mattina volli osare. Durante gli anni universitari mi ero innamorato (complici le lezioni del prof. Giovanni Falaschi) della prosa visionaria de *Le città invisibili*. A una settimana dal mio esordio scolastico mi presentai in aula con questo passo:

Partendosi di là e andando tre giornate verso levante, l'uomo si trova a Diomira, città con sessanta cupole d'argento, statue in bronzo di tutti gli dei, vie lastricate in stagno, un teatro di cristallo, un gallo d'oro che canta ogni mattina su una torre. Tutte queste bellezze il viaggiatore già conosce per averle viste anche in altre città. Ma la proprietà di questa è che chi vi arriva una sera di settembre, quando le giornate s'accorciano e le lampade multicolori s'accendono tutte insieme sulle porte delle friggitorie, e da una terrazza una voce di donna grida: uh! gli viene da invidiare quelli che ora pensano d'aver già vissuto una sera uguale a questa e d'esser stati quella volta felici.<sup>6</sup>

In meno di un quarto d'ora le sedie riiniziarono a volare e il caos in classe fu ben peggiore del primo giorno, una vera e propria apoteosi dell'ingovernabilità. Ovvio.

A dire il vero l'esperienza fallimentare di provare a portare quella classe a Diomira fu più utile dell'aiuto fornitomi da Fenoglio. Capii all'istante che se avessi voluto fare Letteratura in quella scuola (e io volevo fare Letteratura) avrei avuto bisogno di un certo tipo di Letteratura. E la Letteratura nelle scuole difficili era, per via del

---

accendersi una sigaretta, ora li raggiungeva tirando le prime bocce te. Tra il fumo lo fissò con gli occhi grigi e gli disse: Questo ti serve di lezione per quando sarai di nuovo libero. T'hanno fatto il cambio, fin da ieri sera è arrivato un prete dalle colline a proporcelo». ID., *I ventitré giorni della città di Alba*, Einaudi, Torino 2006, pp. 90-91.

6. I. CALVINO, *Le città invisibili*, in *Romanzi e racconti*, edizione diretta da C. Milanini, a cura di M. Barengi e B. Falchetto, Vol. II, I Meridiani, Mondadori, Milano 1992, p. 362.





tutto empirica: paratattica, realistica, diretta, asciutta. I voli pindarici di Calvino non avevano cittadinanza in quel contesto.

L'anno scolastico andò avanti tra alti e bassi, io imparai molto sulle modalità di gestione della disciplina (credo che al di là di qualsiasi percorso formativo iniziale, ogni insegnante dovrebbe sperimentare ad inizio carriera almeno un anno in un istituto professionale), ma soprattutto lessi tanto in classe. Fenoglio, Calvino (ovviamente il primo Calvino, specie i racconti di *Ultimo viene il corvo*), Pavese, Hemingway. Boccaccio e Galileo, Manzoni e Nievo (ricordo un'ora perfetta sulla pagina in cui Carlino Altoviti vede, a nove anni, per la prima volta il mare<sup>7</sup>). Buzzati e Bilenchi, Tozzi e anche Pasolini.

Non fu solo la scelta delle pagine giuste però a salvarmi. Con il tempo, tra giornate in cui sognavo ad occhi aperti l'ultimo giorno di scuola e giornate in cui tornavo a casa ringalluzzito da una lezione indovinata, misi da parte tante constatazioni. In ordine sparso capii che i libri di testo (specie quelli del biennio) erano pieni zeppi di brani scelti dall'autore e non da me (riprova scottante fu il fiume di fotocopie che produssi). Capii l'importanza di creare un proprio archivio letterario di testi «a prova di studente», in cartelle ad hoc nel mio pc, che tutt'ora a più di dieci anni di distanza ancora rimpinguo settimanalmente. Capii l'importanza di leggere personalmente i testi in classe a voce alta: tra il sacrificio a lungo termine delle mie corde vocali e l'inefficacia assoluta del fare leggere gli studenti mi immolai alla prima opzione. Capii l'importanza non scontata di leggere e conoscere bene il testo prima di arrivare in classe. Soprattutto capii la necessità lapalissiana di trovarci, io per primo, interesse e bellezza in quel testo, pena il fallimento scontato della prova dell'aula. Capii infine (ma in questo caso si tratta di un dato soggettivo) l'importanza di stare in piedi e dominare la situazione, la necessità di delimitare bene il *setting* di lavoro (orari, tempi di attività e tempi di pausa) e la centralità del saper dosare momenti di attenzione con momenti di uso della lavagna o di coinvolgimento attraverso il dialogo guidato.

---

7. I. NIEVO, *Le confessioni di un italiano*, vol. I, BUR, Milano 1989, pp. 96-98.







Come spesso accade, pur non negando l'essenzialità di tutto il patrimonio formativo cui siamo debitori, era stata l'esperienza sul campo a darmi la prima e decisiva impronta dell'insegnante che sarei stato. Tale impronta, dal rischio di essere segnata inizialmente da una sedata in faccia, a conti fatti fu determinata proprio dalla possibilità della Letteratura, anche in un contesto dove nei primi istanti il solo pronunciare quella parola mi era sembrato oggettivamente folle.

## *2. Anche la poesia*

Dopo qualche anno in scuole decisamente migliori (dove tutti si complimentavano con me per l'ottima gestione della disciplina, mentre a fronte di gruppi classe assolutamente più facili, ero semplicemente tarato a fuoco sul livello di un professionista), tornai nello stesso IPSIA del primo anno, questa volta assegnato ad una seconda. Nel biennio si affronta il testo in prosa nel primo anno e il testo poetico nel secondo. Mi trovavo dunque di fronte alla sfida di provare a fare poesia in una classe dell'indirizzo meccanico, con la consapevolezza che alunni che avevano a che fare con tolleranze, bielle e fasature variabili, difficilmente si sarebbero inchinati alla lucente bellezza di qualche fulmineo distico.

Avendo avuto questa volta il privilegio di iniziare dal primo giorno di scuola e non di subentrare a programma avviato, potei pianificare la mia strategia didattica. Il libro di testo presentava un'impostazione che da subito mi parve discutibile, ma che di fatto ricalcava la falsariga di gran parte dei testi tutt'ora in commercio. Una parte iniziale di introduzione teorica (significato-significante, strutture, figure retoriche, metrica etc.) alcuni percorsi tematici trasversali ad epoche e letterature (amicizia-amore-adolescenza-dolore) e infine due monografie (Leopardi e Pascoli). L'idea di affrontare la poesia in quel contesto, partendo dalla distinzione significato-significante o dalla storiella del verso un tempo legato alla musica, rievocava all'istante in me i fantasmi di Diomira sotto un bombardamento di sedie. Decisi quindi che anche in questo





caso la Letteratura mi sarebbe venuta in soccorso: per definire cosa fosse la poesia avrei letto *ex abrupto* poesia, nel caso specifico avrei letto Ungaretti per un mese di fila. Poi e solo poi avrei ricostruito un impianto teorico di riferimento.

La scelta fu dettata da un'idea che tutt'ora sostengo, non solo in ambito scolastico. La conoscenza dei meccanismi che reggono una qualsiasi forma di espressione letteraria o artistica, presuppongono il riconoscimento del valore e dell'interesse (mettiamoci pure della bellezza) di quel determinato linguaggio. Tale assunto banale a scuola viene sistematicamente disatteso. Si impara l'esametro e (forse) poi si legge Virgilio, si impara l'endecasillabo e (forse) poi si legge Leopardi, ci sfinisce sulla nascita della prosa e (forse) poi si legge Boccaccio.

In quel contesto non mi sarei potuto permettere tanto. La scelta di Ungaretti come Cicerone del linguaggio poetico fu dettata da diverse considerazioni. *In primis* l'oggettiva e da tutti conosciuta spendibilità de *L'allegria* in ambito scolastico. La biografia e il contesto di riferimento (la trincea) di quelle poesie, facilmente arricchibili in senso trasversale (grazie all'approfondimento storico ma anche alla disponibilità di un ricco apparato multimediale sulla prima guerra mondiale) erano un valore aggiunto. Infine la presenza di due poesie (*Il porto sepolto* e *Commiato*) che nella breve misura risultano essere due veri e propri trattati sull'essenza stessa del linguaggio poetico:

Commiato

*Locviza il 2 ottobre 1916*

Gentile Ettore Serra  
poesia  
è il mondo l'umanità  
la propria vita  
fioriti dalla parola  
la limpida meraviglia  
di un delirante fermento





Quando trovo  
in questo mio silenzio  
una parola  
scavata è nella mia vita  
come un abisso

Proprio questi due testi fornirono alla mia classe le prime tre definizioni di poesia che appuntammo su lavagna e quaderno:

Che cos'è la poesia?  
Per Ungaretti poesia è:

-quel nulla / d'inesauribile segreto  
-è il mondo l'umanità / la propria vita / fioriti dalla parola  
-la limpida meraviglia / di un delirante fermento

Ungaretti ci diceva inoltre che la poesia è di tutti ma non è per tutti, che solo il poeta arriva nel mitico porto sepolto e la porta a galla, (Vi arriva il poeta / e poi torna alla luce con i suoi canti / e li disperde<sup>8</sup>), che quando ci riesce il peso della parola è enorme (Quando trovo / in questo mio silenzio / una parola / scavata è nella mia vita / come un abisso<sup>9</sup>). La classe rispose, in modo chiassoso ma rispose. A posteriori ripenso a quell'ora passata a discutere sulla poesia come un *delirante fermento*: continuo ad essere convinto di come sia stato più efficace e produttivo del partire dalla canonica distinzione *significante/significato*.

Nei giorni successivi lessi, commentai e analizzai *I fumi*, che mi servì per raccontare la vita e le vicende del poeta. Lessi commentai e analizzai *Soldati*, *San Martino del Carso*, *Sono una creatura*, *Veglia*, *Allegria di naufragi*, *Fratelli*, *Risvegli*. Lessi commentai e analizzai *In memoria* e posso testimoniare come in una classe dove il numero di studenti stranieri era molto alto, la riflessione poetica sulla vicenda di Moammed Sceab fu forse il più efficace tra i tanti progetti sull'integrazione che poi a scuola negli anni mi sarei trovato a gestire (Fu Marcel / ma non era Francese / e non sapeva

8. G. UNGARETTI, *Il porto sepolto*, in *Vita d'un uomo*, a cura e con un saggio di C. Ossola, I Meridiani, Mondadori, Milano 2009, p. 61.

9. Ivi, p. 96.





più vivere / nella tenda dei suoi / dove si ascolta la cantilena / del Corano / gustando un caffè / E non sapeva / sciogliere / il canto / del suo abbandono<sup>10</sup>).

Alla fine di quel mese in balla dei versi di Ungaretti, senza mai pronunciare le parole metafora, analogia, *enjambement*, distico, mi ritrovai con una classe acclimatata (non oso dire appassionata, ma di certo incuriosita) al linguaggio poetico. Solo a questo punto introdussi un primo gruppo di lezioni (tre unità da un'ora ciascuna sul piano del significante e del significato: verso, scelte fonetiche, rime, scelte lessicali, parole chiave, concetti chiave) in cui ricomposi in un quadro di riferimento teorico quanto letto. Decisi anche che per tutto l'anno avrei svolto monografie di poeti della nostra letteratura, intervallate da approfondimenti metodologici.

Nel documento di fine anno del programma svolto, ritrovo che in quell'anno lessi, commentai ed analizzai (oltre ad Ungaretti) testi di Cavalcanti (*Voi che per li occhi mi passaste 'l core; Perch'io non spero di tornar giammai*), di Petrarca (*Voi ch'ascoltate in rime sparse il suono; Solo et pensoso i più diserti campi; Erano i capei d'oro a l'aura sparsi; Pace non trovo, et non ò da far guerra; O cameretta che già fosti un porto; La vita fugge, et non s'arresta una hora*), di Leopardi (*L'infinito; A Silvia; Le ricordanze; Il passero solitario; Il sabato del villaggio; Canto notturno di un pastore errante dell'Asia*), di Saba (*Amai; A mia moglie; Mio padre è stato per me l'assassino; Ulisse; La capra; Tre poesie alla mia balia; Goal*). Tra un autore e l'altro inserii le altre unità di apprendimento teoriche (metrica: versificazione italiana e figure metriche. Accenti ritmici, tipi di rime, le strofe e i componimenti metrici. Figure retoriche, significato e utilizzi).

Volutamente scelsi solo autori della Letteratura italiana e previsti dal programma del triennio. In parte ciò si discosta da quanto si registra nella maggior parte dei testi del biennio in commercio, dove sono presenti spesso autori di altre letterature in traduzione, oltre ad altri generi espressivi (ultimamente sono sempre più presenti testi di canzoni della musica leggera contemporanea). La scelta di utilizzare autori poi in programma nel triennio ha avuto a che

---

10. Ivi, p. 59.





fare con ragioni pratiche di ottimizzazione del lavoro in senso verticale. La scelta di utilizzare solo autori della nostra letteratura ha avuto a che fare con la persuasione sulla bontà di spendere l'anno (dei cinque) più incentrato sul testo poetico sulla nostra tradizione letteraria, per poi lasciare più spazio nel triennio ad un approccio più comparatista.

Anche in questa seconda esperienza dunque fu la prova sul campo ad indicarmi una strada produttiva per fare Letteratura in un contesto problematico. Il bilancio era stato positivo e oggi, a distanza d'anni, legato al ricordo di una verifica orale fatta a maggio ad uno degli alunni più problematici. Alban, in un Italiano stentato (era di origine albanese), colse brillantemente uno a uno tutti i concetti chiave della poesia *I fiumi* e terminò dicendo che «sta poesia è davvero bela». In piccolo avevo sentito di aver vinto.

### 3. *Provocare il canone*

In dodici anni di carriera scolastica (dieci da precario, gli ultimi due finalmente di ruolo) ho dovuto cambiare ogni anno scuola, sede, classi. Se per un verso ciò ha generato la fatica costante di dover sempre ripartire da zero (rinunciando soprattutto al valore prezioso della continuità didattica), da un altro punto di vista mi ha permesso di fare esperienza di situazioni estremamente eterogenee (ho insegnato dagli Istituti professionali ai Licei), territori diversi, organizzazioni scolastiche spesso del tutto differenti da un anno all'altro. Soprattutto ho avuto modo di sperimentare in classe tutta la Letteratura italiana dalle origini ai giorni nostri. Da ciò sono derivate anche una serie di considerazioni personali che hanno a che fare con la spendibilità del nostro canone letterario nella scuola d'oggi.

Mi spiego. Nei primi anni in cui ho fatto l'insegnante sono entrato in aula con un bagaglio di autori e pagine per me imprescindibili e derivanti dalla mia formazione liceale e poi universitaria. Alla prova della classe ho sperimentato però, specie nelle scuole difficili, come tale dato di fatto (chi metterebbe in discussione





Leopardi o Manzoni) non lo fosse altrettanto dal punto di vista di certi studenti. Il fatto è che ogni anno sempre di più, gli studenti *se* leggono gli autori, li leggono non *in sé* ma *per sé*. Si potrebbe obiettare che tale prerogativa ci sia sempre stata. In realtà mentre in un passato nel quale anche io mi metto, la tradizione per quanto indigesta era comunque incontestabile, oggi credo che qualcosa sia cambiato. Per gli studenti non esiste alcun autore dovuto. Il fine di tale riflessione non arriva ovviamente e semplicisticamente alla necessità di piegare la scuola alle preferenze degli studenti (arriveremmo a sostituire Dante con i manga o Foscolo con Wu Ming), ci mancherebbe. Ammetto però che ad un certo punto, io stesso mi sono trovato più volte, nel procinto di presentare un'opera o un autore, a intuire con largo anticipo chi o cosa avrebbe funzionato e chi o cosa avrebbe miseramente fallito. E non solo per il livello sempre peggiore degli studenti. La domanda impertinente e provocatoria che a un certo punto mi sono posto è stata invece questa: ma quest'opera o quest'autore falliscono in classe perché ho di fronte un'accolita di «trogloditi analfabeti»<sup>11</sup> o forse quest'opera o quest'autore, nonostante i «trogloditi analfabeti», mostrano irrimediabilmente il fiato corto per l'epoca e per la sensibilità attuale? Nella libertà del contesto scolastico la prova degli alunni, anzi dei peggiori alunni, mi ha permesso quindi di violare un tabù inviolabile in sede accademica: mettere sotto processo i classici per appurare l'odierno grado di tenuta. Tenendo conto che il metodo adottato è stato appunto quello di registrare gli esiti di dodici anni di sperimentazione sul campo (con un'attenzione particolare alle scuole peggiori), i risultati sono stati interessanti per quanto ovviamente del tutto soggettivi. Li elenco sinteticamente.

Partendo dal basso *l'amore di lontano* dei trovatori regge ancora, i ragazzi del mondo *social* si identificano alla grande nelle pene d'amore vissute nell'assenza. Jacopone vince su San Francesco. Il Dolce Stil novo regge abbastanza, ma solo perché regge Cavalcanti, di gran lunga più persuasivo nei suoi picchi in alto e in basso rispet-

---

11. L'epiteto non è mio ma del collega disilluso e a fine carriera di turno, che ogni scuola che si rispetti vede da sempre circolare in aula insegnanti.





to al tiepido Guinizzelli. Ovviamente regge la poesia comico-realistica come regge tutta la cultura del carnevale. *La vita nuova* è in grandissima ascesa specie se legato al progetto della *Commedia*. *La tenzone* con Forese Donati non regge, di più: «spacca» mi ha detto un alunno quest'anno. La *Commedia* è vittoria sicura in ogni dove in ogni come, soprattutto se si ha il coraggio di puntare su un aspetto che ho sperimentato essere decisivo: la *fidelizzazione* alla storia, ovvero provare a leggere l'opera senza saltare nulla, per quanto possibile.

Questa idea che sembra folle rispetto ai tempi scolastici è in realtà fattibile in una programmazione liceale dove gli ultimi tre anni coincidono con le tre cantiche: se si sacrifica un po' l'esegesi del testo e si punta di più sullo sviluppo narrativo, è possibile arrivare a fine anno con un buon numero di canti letti. Tre anni fa, per fare un esempio, lessi i primi diciassette canti dell'*Inferno* per intero, poi ovviamente il XXVI e il XXXIII per un totale di diciannove canti. La *ratio* di tale scelta sta nella constatazione sperimentata in classe che gli alunni (come chiunque del resto) tendono ad appassionarsi alle storie se sviluppate nel loro *continuum* originale. Ho avuto modo di constatare tale evidenza anche con *I promessi sposi* che possono essere sviluppati (per quanto sempre più messi nell'angolo) nei primi due anni. Posso testimoniare come, se opportunamente ripulita di qualche digressione storica di troppo e letta settimanalmente e sistematicamente, la storia di Renzo e Lucia possa diventare la carta in più per catturare l'interesse anche dei più recalcitranti. A ciò aggiungo l'ampio spazio che il romanzo fornisce per introdurre tutte le alchimie narratologiche di cui noi insegnanti sembriamo proprio non riuscire a fare a meno: dalla focalizzazione alla fabula e l'intreccio, dal tempo del racconto al tempo della storia, dal sistema dei personaggi ai registri narrativi, *I promessi sposi* restano un ottimo laboratorio per fare narratologia.

Tornando ai promossi e ai bocciati, *Il Convivio* a sorpresa regge (l'introduzione soprattutto), Petrarca regge alla grande soprattutto se introdotto con il *Secretum* e le epistole, per poi sciorinare tutti i sonetti possibili che testimoniano sistematicamente la modernità della sensibilità petrarchesca. Boccaccio regge ma se si supera lo





scoglio della lingua (ma ci sono Chiara, Pitzorno e Busi al nostro fianco), Ariosto ahimè regge poco nonostante io ne sia innamorato. Il grado di proliferazione della fantasia ariostesca paradossalmente spiazza le intelligenze paratattiche delle nuove generazioni. Molto meglio certi notturni del Tasso (Tancredi e Clorinda su tutti e mai come in questo caso ci sembra di rinverdire l'antichissima polemica). Machiavelli funziona per parlare della politica oggi. Galileo regge (spicca la conclusione della prima giornata del *Dialogo*). Il Barocco crolla, Foscolo traballa, i *Sepolcri* andrebbero seppelliti. Ortis no, soprattutto se rinvigorito con Werther. Alfieri ha molte cartucce in canna nella *Vita*.

Dato degli ultimissimi anni, *horribile dictu*, Leopardi crolla. Nelle scuole difficili crolla. Qualcuno smetterà a questo punto di leggere, ma non posso non registrare come (mio malgrado e malgrado tutti i miei sforzi) ogni anno che passa non ci sia nessun notturno della ginestra, ansia dell'infinito a suon di domande di senso o paesaggio lunare che tenga. Fatta eccezione per qualche sensazione da sabato del villaggio, la maggior parte degli studenti maltollerà il monolitico pessimismo leopardiano. Manzoni si salva invece. Un po' per quanto detto sulla opportunità dei primi due anni, un po' per l'ironia e la leggerezza della prosa, Manzoni si salva. Verga patisce la difficoltà della lingua, il Verismo viene meglio se reso più estremo con un'iniezione di De Roberto. D'Annunzio parte in quinta con la vita ma si affloscia immediatamente sulle opere, fatta eccezione per qualche pagina del *Notturmo*. Pascoli viene bollato senza complimenti dagli studenti come «uno strano» (per dirla bene) un secondo dopo il racconto della vita e la lettura de *Il gelsomino notturno* (per non parlare di *Digitale purpurea*). Pirandello e Svevo sono indistruttibili: la maschera e l'inetto attecchiscono ogni anno come piante rampicanti. Montale si fa a fatica ma se riesce si toccano vette di gratificazione e di coinvolgimento della classe davvero d'altri tempi. Saba funziona benissimo, di Ungaretti si è già detto, una garanzia. Calvino come detto regge fino al 1963 (*La giornata di uno scrutatore*, dopo sono lacrime e sangue), Pasolini è sempre di più un cavallo di battaglia (soprattutto il periodo *cor-*







saro), Primo Levi trema in modo preoccupante sotto certo abuso scolastico della giornata della memoria. Mi posso fermare qui.

Questa carrellata, discutibile, avrà sicuramente fatto sobbalzare più d'una volta il lettore. Ma è la riprova di quanto effettivamente dare in pasto la Letteratura al vaglio "selvaggio" degli studenti sia destabilizzante. Qualcuno concorderà, qualcuno inorridirà, qualcuno conterà gli assenti illustri, qualcun altro semplicemente conterà il metodo. Certo, lo sappiamo tutti che alla fine ciò che conta è la qualità delle lezioni. Un mio caro amico sostiene (a ragione) che un bravo insegnante potrebbe farne una geniale sulla storia del ferro da stiro, sulla metrica o sui biscotti in Jack Frusciante. Ad aggravare la mia posizione va detto anche che con l'idea di mettere in crisi il canone sotto le randellate degli studenti, mi sono ritrovato comunque a fornire un canone, quello degli autori che per mia esperienza funzionano in classe. Canone eterodosso ma pur sempre un canone. Quindi, si declassi pure quella che ho intitolato come provocazione a gioco di circostanza. Ma mi si consenta di tenere per buono un dato.

Canone o non canone, la scuola chiamerà sempre a rapporto la Letteratura sulla necessità di farsi materia viva, pena la palude dell'incomunicabilità. Gli studenti avranno sempre e sicuramente meno rispetto di noi docenti verso gli autori che abbiamo amato e ai quali abbiamo deciso di dedicare un'intera vita lavorativa e non solo. Proprio per questo forse solo loro saranno ancora in grado di reclamare, da quegli stessi autori, quella parola «che squadri da ogni lato l'animo nostro informe».





ANNA RITA RATI

Il lavoro sul testo poetico (con un'ipotesi didattica sul sonetto CLIX del *Canzoniere* petrarchesco)

Nella scuola delle competenze, dove allo studente è richiesto di orientarsi fra conoscenze, abilità e capacità, fra “sapere” e “saper fare”, pensare a una didattica dell’italiano che non trascuri la poesia, e ne rivendichi anzi una valorizzazione e attualizzazione, non è per il docente una facile scommessa. Quando si guardi alle proposte di programmazione offerte dai libri di testo dei bienni superiori, si vedrà come tutte, più o meno, concordino nel definire la competenza di base dell’ipotetico modulo: *comprendere e analizzare un testo poetico*; all’interno di quella, più generale, che permetta di *leggere, comprendere e interpretare testi di vario tipo*. Eppure, nella pratica d’aula, la poesia impone all’insegnante di considerare una serie più sfumata di fattori, che spesso trascendono l’approccio ai significati o quello, più tecnico, all’analisi testuale. Mi piace ricordare, in proposito, la riflessione di Romano Luperini sulla questione delle «competenze difficilmente quantificabili»: «mentre sul terreno dei dati oggettivi sono possibili competenze misurabili (per esempio, attraverso prove strutturate), sul terreno interpretativo ciò non è possibile. Mentre è facile accertare un errore nella parafrasi, l’interpretazione del testo presenta aspetti di maggiore libertà. Insomma quando si entra sul piano della complessità ermeneutica, occorrono competenze “fni” o “complesse” che vanno accertate in modo diverso»<sup>1</sup>. Considerazioni che pongono all’attenzione del docente, oltre al problema della definizione delle competenze, anche quello della complessità dei percorsi didattici da realizzare, che dovranno tener conto di elementi per lo

1. R. LUPERINI, *Il seminario di studi di Montecatini: un bilancio stimolante*, «Chichibio», II (gen.-apr. 2000), n. 6/7, pp. 1-12.





più sfuggenti alle ordinarie classificazioni. Primo fra tutti: l'interesse, la concentrazione degli studenti. Quali strategie adottare per attirarne l'attenzione? Come concepire un modulo "interessante"? Da questa fase di progettazione dipenderà, fra l'altro, la determinazione dei risultati attesi.

Per quanto concerne la poesia è fondamentale, a mio avviso, favorire prima di tutto un approccio emotivo al testo, in modo che i ragazzi comprendano ma soprattutto "sentano" come vi venga rappresentato il particolare stato d'animo dell'autore: e che in esso e per esso si ritrovino, si riconoscano, si interrogolino, con quello stesso trasporto che li induce così spesso ad ascoltare e a riascoltare una bella canzone. È prioritario, a tal fine, aiutare i ragazzi a rimuovere due pregiudizi: il primo, per cui la poesia appare troppo complessa per essere capita; l'altro, relativo alla sua inattualità. Già dal primo anno della scuola secondaria superiore, nel rinnovato contatto con i passi antologici tratti dai poemi epici del mondo greco-romano (resi sempre più accessibili dalla semplificazione delle traduzioni manualistiche), è molto frequente imbattersi in reazioni di scoraggiamento aprioristico, incentrato sulla convinzione di non farcela, di *non capire* la poesia in quanto tale. A intimorire i ragazzi, soprattutto negli istituti tecnici e professionali (le scuole "difficili" oggetto della relazione di Roberto Contu), è la necessità di dover comprendere e interpretare il testo poetico con uno sforzo di riflessione assai più impegnativo rispetto a quello richiesto dall'analisi del testo in prosa. La poesia pare una vera e propria estranea nel vissuto degli studenti, tanto che nelle antologie la relativa trattazione di percorsi per temi o per autori è spesso introdotta da paragrafi recanti titoli come questi: *Perché esiste la poesia? Perché leggere poesie?* L'atteggiamento di indifferenza che i ragazzi mostrano di fronte al testo poetico (fermo restando un certo interesse che si riscontra in alcuni, e che in genere è dovuto a un *background* puramente individuale) è almeno in parte riconducibile a una cultura multimediale diffusa, troppo spesso fruita come opportunità di semplificazione del pensiero e di acquisizione immediata, cioè non mediata dal ragionamento complesso. Una tipologia di fruizione cui la didattica, non solo della lingua e della





letteratura italiana, va cercando faticosamente di adattarsi, ma che radicalizza i suoi effetti a causa di un *gap* difficilmente colmabile: quello fra la rapidità dei cambiamenti esterni, relativi alle modalità e agli strumenti comunicativi, e la lenta gradualità della loro ricezione da parte delle istituzioni scolastiche. Si pensi al caso dei libri online o misti, regolato da una normativa che ne aveva stabilito l'adozione obbligatoria per l'anno scolastico 2011/2012<sup>2</sup>: specie in ambito umanistico, essa è risultata inapplicabile, per la mancanza di attività continuative di aggiornamento rivolte ai docenti e soprattutto di un'alternativa reale e praticabile al tradizionale libro di testo, sia sul piano del metodo, sia su quello dei contenuti. La scuola italiana, in poche parole, non era ancora pronta. Un nuovo provvedimento ha così introdotto una modifica sui tempi: libri solo in formato digitale o misto a partire dal 2014/2015<sup>3</sup>. Ma qui mi fermo, per non aprire un discorso di carattere assai più generale di quello che interessa in questa sede. L'esempio, comunque, prova che un problema di strumenti (nonché di metodi) esiste: anche e direi soprattutto per le materie letterarie. Negli studenti, infatti, il divario fra le loro aspettative e la frequente scarsità di strumenti a disposizione del docente è all'origine dell'apatia, del disinteresse, e nella migliore delle ipotesi di una scarsa capacità di concentrazione sui testi proposti; l'uso sempre più totalizzante dei nuovi strumenti, spesso concepiti come alternativa al ragionamento e all'analisi, a lungo andare può produrre modificazioni non trascurabili nella ricezione e nel trattamento delle informazioni. I ragazzi sono ormai coinvolti mentalmente, emotivamente e oserei dire anche fisicamente da un rapporto con la realtà fondato su un'acquisizione di contenuti istantanea e polisensoriale, che è totalmente altro dai prerequisiti necessari alla scansione del ragionamento in fasi, quali la lettura attenta e ripetuta del testo, la comprensione degli aspetti semantici, la ricostruzione dell'ordine sintattico dei periodi, l'esecuzione della parafrasi: fasi appunto richieste dall'analisi e dal commento di una poesia. È chiaro che, per avviare a questa

2. Cfr. la Legge 133/2008, art. 15.

3. Cfr. il D.M. del 26 marzo 2013.





distanza, non vi siano ricette rapide e risolutive al cento per cento; d'altronde, viviamo in un momento di transizione, nel quale l'adeguamento al mondo comunicativo degli studenti e all'iper-saturazione tecnologica è ancora pressoché lasciato all'iniziativa del singolo docente e al suo eventuale impegno in attività episodiche. Mi pare allora che le difficoltà possano essere affrontate da un più specifico angolo visuale, anche in risposta alla convinzione dei ragazzi circa il carattere anacronistico della poesia: quello della concretezza e dell'attualità del testo poetico. Ora più che mai, è necessario istituire una relazione fra testo e vita: il coinvolgimento concreto di uno studente, di qualsiasi autore si stia parlando, a qualsiasi periodo si faccia riferimento, non può non partire dal contatto con la dimensione esperienziale. Mi vengono in mente queste parole:

Un buon addestramento tecnico può fare di me un eccellente pilota di aereo, ma non può dirmi perché devo salirci, e per andare dove. Dove desidero, è la risposta. Già: ma cosa desidero? Come faccio a sapere quali sono le mie fantasie, i miei bisogni, se nessuno mi ha insegnato a guardare dentro di me, a frugare nel vocabolario per esprimermi più compiutamente e per formulare pensieri altrimenti impensabili? E ancora: specie durante le tempeste dell'adolescenza, come evitare le aree cieche della psiche, quelle che senza le parole adatte a illuminarle diventano sintomo psicosomatico e sofferenza, oscurità o quantomeno insoddisfazione? Non sarà che, esprimendo da millenni le spinte fondamentali della natura, i moti e la musica dei sentimenti o il disagio di vivere, proprio la poesia è adatta a forzare le tante opacità mentali che i tempi ci impongono?<sup>4</sup>

Prima che gli studenti, è il caso che se ne convincano i docenti: le indicazioni sulle competenze non riguardano il piano metodologico e non sono sufficienti a rappresentare la complessità di un lavoro preliminare sul testo poetico, tale da avvicinare i suoi contenuti al vissuto dei giovani fruitori; nessuna proposta di programmazione potrà sostituire un adeguato atteggiamento del docente nei confronti del testo e del suo messaggio, né la sua fiducia nel valore altamente formativo della poesia. Più che con altre tipolo-

---

4. P. FEBBRARO, *Perché leggere la poesia a scuola*, Garamond, Roma 2011, pp. 3-4, reperibile al link [http://www.bookliners.com/\\_front/it/Perché-leggere-la-poesia-a-scuola\\_841.html](http://www.bookliners.com/_front/it/Perché-leggere-la-poesia-a-scuola_841.html)





gie testuali, infatti, con la poesia è possibile lavorare su aspetti di rilevanza individuale e sociale, riguardanti i sentimenti, i comportamenti, l'autoconsapevolezza, le relazioni. Non a caso, il testo poetico è di grande supporto anche nell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, non solo in quanto occasione di potenziamento e di verifica dell'acquisizione di strutture linguistiche, ma anche come mezzo per soddisfare l'obiettivo di «formare degli individui per renderli appunto “attori sociali”, competenti e capaci di gestire in modo autonomo e sicuro i loro scambi nella nostra società»<sup>5</sup>. La poesia, dunque, come via privilegiata all'educazione emotiva – di cui i ragazzi risultano spesso carenti e allo stesso tempo desiderosi –, da intendersi come «educazione dei sentimenti, delle emozioni, degli entusiasmi, delle paure, che mette a riparo da quell'indifferenza emotiva, oggi sempre più diffusa, per effetto della quale non si ha risonanza emozionale di fronte ai fatti a cui si assiste o ai gesti che si compiono»<sup>6</sup>: cosa che, prima di ogni altra, la didattica della letteratura dovrebbe proporsi di “trasmettere” (se non nel senso letterale del termine, tanto vituperato, almeno in quello di una valorizzazione, di una ricerca reciproca), tanto più in un momento storico e in un orizzonte comunicativo che determina, soprattutto per le giovani generazioni, un maggiore bisogno di riflessione e introspezione.

In aula, è possibile valorizzare la concretezza e l'attualità del testo poetico con una prima lettura che prescindendo dalla rilevazione di dati tecnici e dall'analisi linguistica: l'obiettivo è far capire ai ragazzi che la poesia è una forma d'arte viva, tangibile, che attiene alla dimensione esistenziale; che tuttora si scrivono poesie (ragion per cui gli stessi docenti dovrebbero, al di là delle scelte antologiche e riferibili a un canone, coltivare l'amore per la poesia e l'abitudine a leggerla), perché esse nascono da esperienze, non necessariamente eccezionali, che spesso accomunano tutti gli uomini. C'è ben altro prima dell'insegnamento delle figure retoriche: «per rapire

5. Cfr. F. DELUCCHI, *Il testo poetico nell'insegnamento dell'Italiano L2/LS*, in «Italiano LinguaDue», 2012, n. 1, p. 354.

6. Cito da U. GALIMBERTI, *Gli analfabeti delle emozioni*, in «la Repubblica», 27, 233, sabato 5 ottobre 2002, p. 17.





delle menti così giovani la speranza è far loro capire che la poesia è prima di tutto nello spazio tra le parole, che è poi lo spazio tra gli individui, quando ci sentiamo di essere parte di qualcosa che eccede la contingenza, riconoscendoci nelle parole ascoltate, perché ci fanno capire meglio cosa siano i nostri giorni»<sup>7</sup>. Dunque, nella fase preliminare che precede la lettura vera e propria del testo, è bene attivare uno spazio di dialogo, lavorando sulle impressioni che il testo suscita a prima vista (in una poesia, come sappiamo, l'impatto visivo gioca un ruolo assai importante sul piano interpretativo), anche di fronte ad atteggiamenti immancabili di diffidenza e di silenzio. L'insegnante non ha a disposizione molto tempo – si pensi alla difficoltà di gestire un programma di fatto più nutrito di quello codificato, o alle esigenze crescenti del sistema di valutazione –, ma l'ineliminabilità di questo momento deriva dal fatto che esso favorisce una spontanea appropriazione del testo da parte dello studente, il quale entra in contatto con un nuovo orizzonte di senso, esprimendo le proprie opinioni e suggestioni, suggerendo spunti di esperienza personale, focalizzando l'attenzione dei compagni e del docente sui punti di più difficile comprensione. Nel trattare questa fase di lavoro sul testo poetico, faccio mie alcune considerazioni di Giulio Ferroni, ascoltate proprio mentre mi accingo a riordinare il mio intervento. Pur riferibili a qualsiasi tipo di testo, esse sintetizzano opportunamente quanto detto fin qui riguardo allo studio della poesia a scuola: in un contesto sociale e comunicativo di «marginalizzazione della letteratura», in cui prevale «un immaginario artificioso, virtualistico, dominato dall'idea della velocità assoluta, della dilatazione continua della memoria che però equivale a un perfetto accecamento della memoria stessa», «l'esperienza intorno ai testi non può che chiamare in causa un invito al senso della concretezza, al radicamento esistenziale

---

7. R. CESCONE, *Poesia e didattica. Piccoli esperimenti per grandi problemi*, 15 aprile 2013, disponibile al link <http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/la-scuola-e-noi/classi-virtuali/sperimentazione-e-metodi-induttivi/123-poesia-a-scuola-piccoli-esperimenti-per-grandi-problemi.html>





della parola, dell'immaginario, del linguaggio», suscitando «il senso della vita»<sup>8</sup>.

Si può tentare, a questo punto, un passaggio ulteriore. Un lavoro sul testo che privilegi lo sguardo all'interiorità e al vissuto di chi legge si traduce innanzitutto nel rifiuto di un approccio puramente mnemonico e nozionistico alla materia, ma non esclude affatto la conoscenza del contesto storico-letterario di riferimento (anzi, la richiede). Per questo, al termine della fase preliminare, occorrerà ancora soffermarsi sul testo: sempre pensando al biennio di un istituto tecnico o professionale, potremmo procedere in modo meno conforme alla traccia fornita dalle antologie scolastiche, nelle quali, come è ovvio, troviamo anteposte ai testi di un autore la sua vita e le sue opere, racchiuse in paragrafi prevalentemente elencativi<sup>9</sup>. Le notizie sul poeta potrebbero essere fornite *in itinere* mentre si procede a una lettura guidata, necessaria per incanalare le prime impressioni in un contesto più definito e storicizzato, cui sia possibile ricondurre gli argomenti centrali della poesia. È verosimile che, dopo il primo *step* di lettura "emotiva", l'insegnante abbia già dedicato almeno un'ora al componimento prescelto; ma, in barba al tempo divoratore, soltanto dopo un opportuno intervallo di riflessione – non, come si è detto, sul generico valore della poesia, ma sul valore che quella determinata poesia assume per ciascuno di noi – è possibile avviare il percorso canonico di analisi del testo. I ragazzi si mostreranno così più disponibili all'introduzione di elementi storico-letterari e tecnici, nonostante la debole padronanza degli strumenti espressivi e argomentativi (competenza di base fondamentale, secondo l'Asse culturale dei linguaggi, per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti) che tanto spesso è

8. Cito da un intervento tenuto da G. FERRONI al Liceo "Virgilio" di Milano (14 marzo 2014, Tavola rotonda *Insegnare la letteratura oggi*).

9. «Chi sommerge i testi con troppe informazioni fiacca le energie di uno studente prima ancora che inizi a leggere [...]. Le poesie non si sanno, succedono. Vogliamo che i nostri alunni diventino bravi ripetitori di paragrafi o che veramente raggiungano queste stracitate competenze? Cioè che imparino a leggere delle opere letterarie? Che scoprano il gusto di leggerle? Smettiamola di interrogare sui paragrafi» (V. CAPASA, *Quei prof che "uccidono" Dante e Leopardi nella culla*, in <http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2013/1/24/SCUOLA-Quei-prof-che-uccidono-Dante-e-Leopardi-nella-culla/354970/>, 24 gennaio 2013).







dato riscontrare negli Istituti di istruzione tecnica o professionale, e dunque all'analisi vera e propria: comprensione del contenuto, del linguaggio, di certi comportamenti evidenziati dal testo e delle loro cause; e infine analisi linguistica, resa possibile ormai da una certa familiarità dello studente con il testo stesso. Dopo il momento fondamentale di una prima lettura affidata all'interpretazione personale, quello della rilettura guidata potrebbe avvalersi anche della voce di un professionista: tante sono le opportunità offerte dalla rete, a partire dai video nei quali attori noti leggono svariati testi poetici, o in cui alcuni autori, come ad esempio Montale e Ungaretti, leggono le proprie poesie. Si procede così all'individuazione del tema e a una contestualizzazione mirata, che cioè non sia generica e che parta proprio da quel testo; al riguardo, può costituire un valido aiuto il ricorso all'elemento iconico (la presentazione di un quadro, ad esempio), funzionale non solo a una migliore comprensione dei temi trattati, ma anche a un approfondimento del contesto storico-culturale di riferimento, in un'ottica di collaborazione interdisciplinare.

Quando i tempi sono maturi, la trattazione del testo poetico non può prescindere dai suoi aspetti formali: d'altronde, le scelte tecniche dell'autore sono portatrici di significato; l'analisi della forma dovrebbe essere considerata proprio nella sua inseparabilità dal contenuto. La riflessione sul rapporto tra i due piani, forma e contenuto, può oltretutto svolgersi sul terreno impervio della parafrasi, il cui scopo va ben al di là della semplice trasposizione in prosa del componimento poetico (assai frequente la domanda da parte dei ragazzi: «devo riscrivere il testo in prosa?»): il riordinamento delle strutture sintattiche, la semplificazione del lessico e l'appianamento dei significati, contribuendo alla comprensione del testo nei suoi punti più critici e nella sua totalità, risultano anche funzionali alla valorizzazione delle risorse della poesia, e dunque a una (ri)scoperta e a una rivalutazione del genere che gli studenti sperimentano su basi concrete. Poco importa, dunque, che il testo poetico venga riscritto per esteso, anzi: mantenendo un abbozzo di scansione metrica, l'alunno non è indotto a chiudere i conti con la struttura di partenza e a concepire il discorso in prosa come una corsia prefe-





renziale cui approdare. L'attenzione alla veste formale della poesia rimane dunque nell'alveo della poesia stessa: contestualmente allo svolgimento della parafrasi, l'insegnante potrà rilevare le prime peculiarità linguistiche e stilistiche dell'autore, da connettere alla loro funzionalità tematica e concettuale e al mondo ideologico ed esperienziale del poeta.

E qui, per rendere ancora più concreto il discorso, lo esemplificherei con un autore che, per il carattere stilizzato e idealizzato della sua opera maggiore, per non dire di quell'«unilinguismo» di cui parlava Gianfranco Contini in contrapposizione al plurilinguismo di Dante Alighieri<sup>10</sup>, i ragazzi sentono a volte lontano e inafferrabile: mi riferisco a Francesco Petrarca. L'astrattezza che gli studenti sembrano riscontrare nei suoi *fragmenta* appare maggiore nel caso in cui il docente non tenga conto delle esigenze di decodificazione del testo poetico: in alcune scuole superiori, considerando il fatto che Petrarca è oggetto di studio al secondo o al terzo anno, il contatto con la forma poetica non risulta ancora del tutto familiare e agevole alla maggior parte del gruppo classe (nonostante le lunghe maratone antologiche previste dai libri di testo al biennio, in una prospettiva di varietà a dir poco utopistica), e il rischio è sempre quello di dare per scontati alcuni passaggi essenziali alla comprensione e all'interpretazione dei brani<sup>11</sup>. Allora, dopo il primo momento di lettura, senza dimenticare la necessità di personalizzare il processo d'insegnamento, e dunque ammettendo possibili variazioni nella programmazione degli obiettivi, può convenire puntare sull'efficacia di certe osservazioni tecnico-formali, che riescano prima di tutto illuminanti per i contenuti e inoltre, per quanto relative al singolo testo, in grado di guidarci oltre esso. Parliamo, allora, di Petrarca e di un suo sonetto, ma anche di tutto il *Canzoniere*; e in quel sonetto e nel *Canzoniere* c'è molto della poesia italiana fino all'Ottocento e addirittura della musica

10. G. CONTINI, *Preliminari sulla lingua del Petrarca*, in F. PETRARCA, *Canzoniere*, a cura di D. Ponchiroli, Einaudi, Torino 1992, pp. XXVII-LV.

11. Tra gli altri, un utile strumento di consultazione ad uso degli insegnanti mi pare il recente volume di E. BERTIN, S. MOTTA, *Poesia italiana delle Origini. Studio e Didattica dei testi dal Notaro al Petrarca*, Loescher, Torino 2013.





leggera che oggi ci è familiare: è noto come i nostri ragazzi amino ragionare in termini di attualizzazione e riuso. Considerazioni che non prescindono da un principio di “economia didattica” utile al recupero e all’approfondimento: recupero delle conoscenze e delle competenze pregresse, già sperimentate, in un’ipotetica terza classe, con la trattazione della letteratura delle origini e di Dante; approfondimento di contenuti, nonché di aspetti metrici e retorici, bene evidenti in Petrarca per la frequenza e ripetitività degli espedienti utilizzati. Forse nessun altro poeta meglio di Petrarca, ripreso e saccheggiato fino ai nostri giorni, può consentirci di ampliare lo sguardo dal particolare al generale, dalla lingua e letteratura medievale a una più ampia tradizione linguistico-letteraria. Gli studenti si trovano già nella condizione di comprendere come il poeta sia arrivato a fare poesia in quel modo; ma devono sapere che dopo di lui non si fa più poesia allo stesso modo; che possiamo parlare di “petrarchismo” fin dal Quattrocento; che nel Cinquecento uomini e donne circolano con il petrarchino in tasca; che esiste un modello bembiano incentrato, per la poesia, su Petrarca. E così via, con la reazione del Seicento, con le riprese del Sette-Ottocento e del Novecento, attraverso rapidi e significativi esempi, da Tasso a Leopardi a Ungaretti e oltre: la lettura di Petrarca è una fondamentale premessa a molta della poesia successiva<sup>12</sup>.

Per un’ipotesi didattica essenziale, scegliamo quindi un componimento che non sia necessariamente tra quelli privilegiati dalle antologie, ma in cui si possa riconoscere una consistente portata esemplificativa: il sonetto 159 (*In qual parte del ciel, in quale ydea*) può fare al caso nostro. Anche ammettendo che questa sia la prima lirica di Petrarca con cui i ragazzi hanno a che fare, vi si ritrovano *tòpoi* e soluzioni tecniche che consentono un discorso globale sull’autore trecentesco e sulla sua attualità di contenuto e forma.

12. Ha osservato Stefano Agosti che «un tratto specifico dell’esperienza verbale affidata al Canzoniere» si ripercuote ed affiora, «secondo un percorso genealogico sotterraneo ma effettivo, in alcune delle esperienze di prima grandezza che inaugurano, in Europa, la modernità letteraria» (cfr. S. Agosti, *Petrarca e la modernità letteraria: una genealogia*, in «Il Verri», gennaio 2004, n. 24, p. 6). Sull’argomento, dello stesso autore, si può vedere il saggio *Gli occhi, le chiome. Per una lettura psicoanalitica del Canzoniere di Petrarca*, Feltrinelli, Milano 1993.





In qual parte del ciel, in quale ydea  
era l'exempio, onde Natura tolse  
quel bel viso leggiadro, in ch'ella volse  
mostrar qua giù quanto lassú potea?

Qual nimpha in fonti, in selve mai qual dea,  
chiome d'oro sí fino a l'aura sciolse?  
quando un cor tante in sé vertuti accolse?  
benché la somma è di mia morte rea.

Per divina bellezza indarno mira  
chi gli occhi de costei già mai non vide  
come soavemente ella gli gira;

non sa come Amor sana, et come ancide,  
chi non sa come dolce ella sospira,  
et come dolce parla, et dolce ride.

Le due quartine, incentrate sul «bel viso» e sul cuore di Laura, sulle sue qualità esteriori ed interiori, abbondano di interrogative retoriche, cui corrisponde, senza alcuno iato sul piano semantico, la struttura assertiva delle terzine: il richiamo alla Natura è funzionale a sottolineare la fenomenologia di una bellezza attinta con discernimento nell'iperuranio delle pure idee e contemplata dal poeta con profondo struggimento. La «somma» delle virtù dell'amata è infatti tale da annientare chi la contempla, sottoposto a un gioco di sentimenti opposti, che rimanda in modo assai esplicito al macro-tema dell'Amore/morte, sotteso all'intero *Canzoniere*. Un dualismo, quello dell'io petrarchesco (l'io di un poeta che rientra in sé dolorosamente dalla contemplazione, avrebbe detto Umberto Bosco), che gli studenti potranno cogliere anche in rapidi accenni ad altre liriche più note (da *Erano i capei d'oro a l'aura sparsi* a *Pace non trovo e non ò da far guerra*), nei cui versi, interessati da tempi verbali in opposizione, da antitesi e dittologie, si riflette tutto il carattere conflittuale dell'esperienza amorosa dell'autore. Come avviene in altri casi, anche nel sonetto 159 Petrarca si avvale di elementi realistici come il «bel viso» e le «chiome d'oro»; ma una tale bellezza è subito definita «divina», lontana dal mondo reale, per quanto anche nelle due terzine successive compaiano ri-





ferimenti concreti alla figura della donna: ai suoi occhi, al modo di parlare, al sorriso. La locuzione avverbiale «dolce», insistita allo scopo di rendere la qualità dei sospiri, delle parole e del riso di Laura, non può non indurci a richiamare altri testi del capolavoro petrarchesco, tra i quali, in particolare, la seconda canzone sugli occhi (LXXII: *Gentil mia donna, i' veggio*).

A ben guardare, il sonetto è tutto incentrato sul “ritratto” di Laura; un “ritratto” essenziale e stilizzato, solo lievemente connotato sul piano naturalistico, in cui la bellezza fisica è strettamente legata a quella spirituale. Una bellezza ineguagliabile in natura – secondo il poeta – ma soggetta, come si legge in altre liriche del *Canzoniere*, all’azione corrosiva del tempo, e tutta umana per il turbamento che provoca nell’amante, prostrato e vinto. Non risulterebbe peregrino, a questo proposito, un accenno alla resa della donna (e della stessa Laura) nelle arti figurative del Medioevo e del Rinascimento, anche attraverso una ricerca di elementi iconici sul web – si pensi ad alcuni codici miniati reperibili in rete – da commentare opportunamente magari con l’aiuto di un docente qualificato. Nel caso specifico, non potrebbe mancare il riferimento al rapporto fra il poeta e Simone Martini, che «ritrasse in carte» Laura<sup>13</sup> senza che, tuttavia, il dipinto potesse giungere fino a noi. Quanto alla *descriptio mulieris*, si pensi ancora alla reticenza del poeta nel fornire qualche indizio sui caratteri fisici di Laura, se non per i capelli biondi. Per definire aspetti come questi, al tentativo di una ricostruzione accattivante attraverso lo schermo della LIM, con materiale figurativo già precedentemente selezionato, si può accostare un’essenziale quanto “leggera” bibliografia sul motivo delle chiome bionde nella poesia (si pensi, ad esempio, a *I poeti preferiscono le bionde. Chiome d’oro e letteratura*, di Roberto Fedi, Le Cáriti, Firenze 2007; o a «*Erano i capei d’oro a l’aura sparsi*». *Metamorfosi delle chiome femminili tra Petrarca e Tasso*, di Alessandra Paola Macinante, Salerno, Roma 2011), da proporre ovviamente in passi scelti. Tutto questo consente un approccio interdisciplinare che dà modo ai ragazzi di guardare al componimento sotto mol-

13. F. PETRARCA, *Canzoniere* LXXVII, 8.





teplici punti di vista: non si tratta di misconoscere la sua centralità, ma di valorizzarla con tutte le risorse possibili facendo leva su quel *surplus* di riflessione e di immaginazione che in un primo tempo gli studenti, come dicevo all'inizio del mio intervento, sembrano non considerare alla loro portata.

Tornando al testo, mi sembrerebbe utile far notare alla classe come, prima di «soavemente», avverbio scelto nella redazione definitiva, il poeta avesse scritto «angelicamente». Il docente potrebbe trarne l'occasione per una ripresa di discorso sul "dolce stil novo" e sugli argomenti più significativi del programma di letteratura già svolto. Il carattere «divino» della bellezza della donna, il movimento dei suoi occhi, la duplice azione di Amore che «sana» e «ancide», il «dolce» sospiro della donna in cui si riflette anche quello del poeta, non possono non rimandare alla tradizione precedente e, se si vuole, a un'analisi della sofferenza amorosa di stampo cavalcantiano. Ma, al di là dei rimandi intertestuali che il singolo insegnante riterrà opportuno istituire, anche in base a quanto svolto in classe, è forse importante ribadire ancora una volta come la riflessione sui contenuti possa essere condotta di pari passo con quella sugli aspetti formali, che possono essere descritti nella loro evoluzione storica a partire dalla poesia delle origini. Osserveremo così che *ancide* è voce siciliana, tipica della tradizione poetica (la scelta del verbo è perfettamente coerente con il contenuto della seconda quartina, relativo alle virtù della donna che conducono alla morte), usata frequentemente e preferita a *uccide* nella *Commedia* dantesca; e che in luogo di *gli gira*, al v. 12, oggi diremmo ovviamente *li gira*, in riferimento agli occhi della donna. La lingua cambia nel tempo: superfluo dire che correntemente segneremo "gli" pronome con la matita blu (se ancora la si usa); va pertanto evidenziato che la base è il latino *illi*, che qui subisce una palatalizzazione, mentre l'italiano moderno adotta la forma non palatalizzata e riserva quella palatalizzata all'articolo determinativo, proveniente dalla stessa base etimologica. Forse non è facile far capire che la norma contemporanea è altra cosa rispetto alla lingua poetica: eppure il compito del docente è quello di fornire un'agevole chiave d'accesso alla comprensione, senza pensare che





i ragazzi, specie in certe scuole, siano per forza inadatti a recepire questioni complesse come quelle linguistiche. Il punto è casomai orientare a certi apprendimenti nel momento giusto, quando altri passaggi (primo fra tutti il processo di interiorizzazione del testo) siano stati adeguatamente svolti. Senz'altro, le modificazioni della nostra lingua sono oggetto dell'interesse degli studenti in quanto strettamente legate alla riflessione sulla realtà: i ragazzi sono in genere molto attratti dalle etimologie, che suggeriscono e chiariscono collegamenti logici – e non solo formali – anche a chi sia privo di qualsiasi familiarità con il latino e con il greco, e aiutano non poco a comprendere e a memorizzare il lessico specialistico di una disciplina (pensiamo non solo alla letteratura, ma anche alla storia, in particolare a quella antica).

Inoltre, per ciò che riguarda Petrarca, l'evidente linea di continuità sulla quale si pongono gli argomenti studiati fino a quel momento fa sì che nel modulo confluisca ancora una volta un approccio dialogato, durante il quale il docente può trarre elementi utili per una verifica *in itinere*, mentre gli alunni, dalla loro, possono monitorare conoscenze e competenze disciplinari, nonché la loro capacità di prendere parte attiva in una discussione. Su cosa, e come discutere ancora, di fronte a un sonetto del *Canzoniere*? Si può forse renderlo più attuale e meno distante: un modo è quello di collegarlo alla poesia successiva. Ma chiediamoci anche: quanto della condizione umana c'è in un testo del genere? E quanto esso ha in comune, come si accennava, con le canzonette che ascoltano i nostri alunni? Ci sono dei nuclei tematici o delle frazioni di testo che possiamo isolare e ritrovare non solo in altra poesia, ma anche nella musica? La risposta può essere senz'altro affermativa: i ragazzi stessi possono tentare una ricerca per parole chiave. Sappiamo già che molti ricorreranno semplicemente alla loro memoria, e che lo faranno più che volentieri; ancora, che non avranno difficoltà a reperire accostamenti tra l'Amore e la morte, riferimenti all'impossibilità di descrivere appieno la bellezza degli occhi dell'amato o dell'amata, la dolcezza della sua parola, la sua vicinanza o identità con il divino. Nell'ultima fase da affrontare, quella degli esercizi sull'unità o sulle unità svolte, il confronto con altre poesie o con i





testi di canzoni dei nostri giorni sulla base delle affinità di contenuto e di forma può costituire uno stimolo in più; certo è che un tale approfondimento – che non intende essere affatto una semplificazione o un appiattimento degli argomenti affrontati, bensì un'ulteriore occasione per attrarre ragazzi sempre più distratti e scoraggiati da un presunto distacco fra la scuola e la loro realtà di adolescenti – non debba essere condotto in modo fine a se stesso, ma a conclusione di tutti i passaggi illustrati, quando gli studenti abbiano acquisito la giusta sicurezza sul piano della comprensione, dell'analisi e dell'interpretazione del testo. L'importante è che gli esercizi proposti favoriscano davvero l'autonomia degli studenti, e non si basino, come talvolta capita di osservare, su meccanismi di completamento di brani teorici tratti dallo stesso manuale, che sembrano puntare soltanto al potenziamento (inefficace) della memoria a breve termine. Semplici esercizi di sintesi e domande a risposta aperta sono a mio avviso sufficienti ad accertare le competenze relative al contesto storico-letterario e alla vita e alle opere dell'autore, mentre per il lavoro sul testo è forse il caso di puntare anche a modalità di verifica più complesse, quali la parafrasi di versi chiave o la definizione di parole chiave, l'individuazione e la descrizione delle figure di suono e di significato, gli approfondimenti relativi al raffronto con i poeti precedentemente studiati e alle tematiche attualizzanti cui ho già accennato: le variabili di analisi sono certamente molte, e adattabili alla composizione dello specifico gruppo classe.

Proporrei, in definitiva, un modulo didattico così suddiviso: lettura del testo da parte degli alunni, tale da sollecitare la loro autonoma iniziativa e la loro capacità interpretativa, seguita da una lezione dialogata sulle prime impressioni che la poesia ha saputo suscitare; lettura guidata da parte del docente, con l'eventuale sussidio di file audio-video in cui il testo venga riprodotto da attori di professione (cosa possibile soltanto per testi molto noti, salvo eccezioni); analisi dei contenuti e della forma, non senza riferimenti alla struttura metrica e al livello fonico-ritmico del testo considerato; lavoro sul testo sostanziato da esercizi di comprensione, analisi e interpretazione, oltre che da approfondimenti.







Una postilla ancora. Laddove, in seguito alle letture effettuate in classe e a casa, i ragazzi prendano ad amare almeno un po' il percorso letterario svolto, si può tentare un esperimento che, se portato fino in fondo, reca in sé una buona probabilità di successo: quello del laboratorio di poesia. Per diventare, da fruitori, creatori di testi poetici, gli studenti avranno bisogno di momenti ben cadenzati, di cui l'ultimo, ineliminabile, sarà quello di un confronto con i pari, magari in occasione di un particolare evento (la Giornata della poesia, ad esempio), che possa riunire non solo gli elementi di una singola classe ma, con la presenza dei loro insegnanti, anche quelli dell'intero istituto. La lettura ad alta voce dei propri componimenti o, per coloro che continuano a non sentirsi a proprio agio nei panni di poeti, quella di testi scelti in completa autonomia, contribuirà a far percepire la poesia come cosa viva, e ad affinare lo sguardo rivolto all'attualità e alla concretezza del genere; tanto da suggerire, in alcuni casi, interessi e percorsi nuovi, magari extra-scolastici e fuori dai canoni, presenti in libreria o in rete, nei quali cominci ad essere apprezzata anche quel tanto di poesia dei nostri giorni talora poco valorizzata dalla sua impenetrabile sovrabbondanza.





MICHELINA VERMICELLI

---

## Questioni di lingua: la funzione eufemistica della lingua penniana, la grammatica ortesiana dell'indicibile

Il docente d'italiano nella scuola media e nelle superiori ha il compito istituzionale di promuovere competenze e saperi e cioè nel suo specifico insegnare la lingua, stimolare l'interesse per la lettura e approfondire la conoscenza della letteratura e dei classici.

Nei fatti questo comporta che, nella veste professionale aggregante e uniformante di docente di italiano deve, nella quotidianità scolastica degli studenti fatta di interrogazioni e di prove scritte, e attraverso lo sforzo didattico e interpretativo dei testi letterari, sviluppare due tipi di competenze, quella linguistica e quella letteraria, autorità comunicanti, distinte ma certamente caratterizzate da qualche specificità intrinseca.

Naturalmente bisogna prima di tutto che si commisuri con il livello della lingua parlata e scritta dei componenti la classe, migliorandone lo standard e la competenza (la capacità linguistica serve tutte le discipline, sia umanistiche che scientifiche), e guidare i singoli all'acquisizione e all'ampliamento di un lessico appropriato, anche in funzione di una migliore comprensione dei testi, e all'utilizzo di una grammatica corretta attraverso l'impiego di modelli testuali i più differenziati e molteplici possibili, in italiano quotidiano, letterario, settoriale, con esercitazioni e letture; e poi, attraverso la lettura diretta dei testi letterari, classici e contemporanei, muovendo da forme interpretative libere e soggettive e solo in un secondo momento costruendo il necessario distacco critico, approdare all'attività ermeneutica e alla verifica della competenza argomentativa acquisita dagli studenti.

Tutto questo, possibilmente senza demotivare il piacere della lettura degli studenti, rischio temibile e sempre in agguato, appe-





santendola con un uso eccessivo di strumenti di smontaggio e rimontaggio del testo o di analisi rigorosamente parcellizzate di tipo filologico o formale o narratologico, ma anzi, cosa non facile seppure fine prioritario dell'insegnamento, riuscendo a promuovere i valori della cultura, l'approccio piacevole e competente all'oggetto artistico, «al classico letterario», per farne emergere «un significato per noi»<sup>1</sup>.

Ma non finisce qui il gravoso obbligo del docente d'italiano che, infatti, deve anche impegnarsi a portare avanti l'insegnamento della lingua e della letteratura in modo necessariamente unitario e coordinato, attraverso una faticosa quanto utilissima pratica comparativa, ad esempio tra la grammatica della lingua comune e la grammatica della lingua letteraria (che può avvalersi di una non canonica dislocazione degli elementi della frase, di un uso poco scolastico della punteggiatura, o eludere i nessi coordinanti e subordinanti, gli svincoli logici del discorso in funzione espressionistica); o tra il lessico moderno, attuale e funzionale per realizzare la comunicazione fra contemporanei e invece il lessico, anche obsoleto, dei classici letterari: esercizi, questi, in grado di focalizzare, dare corpo e rafforzare costrutti, istituti, specificità propri dei due ambiti.

È, ripeto, imprescindibile che tale carico didattico sia reso operante a partire dalla realtà della singola classe, perché molto del lavoro va costruito certo con l'utilizzo di manuali, libri di testo e grammatiche che però non sono di per sé strumenti autosufficienti, ma sperimentalmente nel rapporto quotidiano con gli studenti, con la registrazione e valutazione costante della loro crescita, attraverso stimoli ed elaborazioni continui di didattiche peculiari della lingua e della letteratura, utilizzando tutti i congegni regolativi e interpretativi senza preclusioni e pregiudiziali, a partire da alcuni punti fermi: e cioè dalla consapevolezza che per i giovani accrescere le proprie competenze linguistiche possa risultare molto utile per una più completa e informata preparazione al lavoro e alla vita di cittadinanza, che aumentare la capacità di espressione e comunica-

---

1. R. LUPERINI, *Crisi della critica e crisi dell'insegnamento della letteratura*, in «Chichibì», settembre-ottobre 1999.





zione possa migliorare l'immagine di sé e l'ascolto dell'altro, che ci sia un'utilità intrinseca, oltre al piacere, della lettura del testo letterario, perché l'arte/letteratura è spesso in grado di interpretare la realtà meglio degli appositi strumenti investigativi socio-politici, rivelando qualità profetiche e anticipatrici di processi sociali ancora in embrione (è vero che i testi letterari vanno interpretati anche tenendo conto dei tempi storici, dei cambiamenti sociali, epocali, culturali, ma è anche vero che la letteratura è in grado di funzionare come spia, anche linguistica, nell'anticipare i mutamenti e la società che verranno: c'è dunque una doppia prospettiva storica e filologica); ed infine, la frequentazione delle storie letterarie può suggerire punti di vista variegati, fornire vie di fuga e modelli comportamentali.

La convinzione che lo studio della lingua aiuti lo studio della letteratura e viceversa, per cui i due spazi/circuiti vanno costantemente considerati e tenuti comunicanti, gioca un ruolo importante nella annosa questione della conservazione e studio della lingua dei classici, di ogni classico, così come è stata organata dall'autore; solo collegando i due ambiti, infatti, si ottiene una completa coscienza linguistica, d'una lingua che è convenzione, uso storico, continuo cambiamento, ma anche archivio privilegiato di strutture antichissime e di una memoria collettiva d'usi e parole. Come sostiene la Corti, l'alterità semantica e la distanza del lessico che vivono nella lingua dei classici supportano la prospettiva storico-linguistica, danno il senso d'una cultura che insieme alla società conosce mutamenti, eclissi, ritorni, essendo sempre unica e diversa. Nella prospettiva di una interpretazione semiologica della comunicazione letteraria, la lingua di ogni singolo scrittore, classico e contemporaneo, è ogni volta «un temerario gioco d'equilibrisimo» fra la lingua ereditata dalla tradizione e la lingua media della quotidianità, serba (è un sistema conservativo) istituti e vive di un accumulo diacronico di significazione che ai singoli vocaboli o stilemi deriva dai precedenti contesti artistici in cui si sono attuati<sup>2</sup>.

---

2. M. CORTI, *Principi della comunicazione letteraria*, Studi Bompiani, Milano 1976, p. 75 e ss.





In questo senso, nell'ora d'italiano è bene conoscere il più possibile i testi attraverso la voce che gli ha dato l'autore, «far interagire con la lettura diretta la prospettiva storico-linguistica»<sup>3</sup>, e sollecitare «la necessità di fare irrompere gloriosamente la storia della lingua nella storia della letteratura perché si esce, oggi, dall'esperienza scolastica della letteratura italiana ignorando fondamentalmente il fatto che esiste una storia della lingua, o è cosa tutta marginale e incidentale, e avventurosa»<sup>4</sup>.

Propongo ora due casi/campioni di competenza linguistica, di cui il primo, quello relativo alla vicenda testuale di Penna da rivista a raccolta, ripropone e documenta, con un lavoro di ricognizione delle prime edizioni in rivista di Penna (autore ormai da tempo presente in molte raccolte antologiche e manuali di critica come uno dei maggiori esponenti della poesia del Novecento), la teoria pasoliniana della funzione eufemistica della lingua; il secondo, relativo alla scrittura letteraria della Ortese, offre un modello di variante grammaticale a cui la lingua si piega per narrare l'indicibile del sentimento religioso.

Sono materiali critici che sia per la loro strutturale attenzione alla lingua, ai suoi usi e alle sue dinamiche storiche, e sia per una loro particolare modalità di approccio, di tipo investigativo e di ricerca sul campo, in grado di sollecitare l'attenzione/partecipazione dello studente, si prestano ad un utilizzo di didattica scolastica. Inoltre, per la intrinseca unitarietà ed essenzialità dell'argomento trattato, suggeriscono format didattici semplificati: un testo (o più testi simili), l'indagine critica di un ricercatore, uno strumento interpretativo; modelli per approcci letterari ad alto tasso linguistico in grado di sviluppare abilità e fornire competenze sia letterarie che linguistiche, che possono risultare particolarmente utili al docente, pressato dai tempi stretti del funzionamento scolastico e con l'annoso problema di doversi orientare tra una selva di interpretazioni critiche. Sono il modo, da parte dell'istituto universitario, di partecipare e concorrere alla istruzione e formazione degli studenti della

3. L. SERIANNI, *L'ora d'italiano*, Laterza, Roma-Bari 2012, p. XI e ss.

4. E. SANGUINETI, *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, a cura di R. Calò e S. Ferreri, La Nuova Italia, Scandicci 1997, p. 39.





scuola secondaria, con i metodi e i contributi propri della ricerca, convinti come siamo che leggere consapevolmente un testo letterario significhi, specie nel quinquennio delle superiori, entrare nel laboratorio dello scrittore, e dunque individuare i meccanismi narrativi e il divenire di un testo, anche grazie ad alcuni casi esemplari di varianti testuali, attivare il conflitto delle interpretazioni, nella sintesi tra educazione linguistica, educazione letteraria e storica.

### *1. Sandro Penna: quando la lingua funziona come operazione eufemistica*

I primi autorevoli giudizi critici sulla poesia di Penna sono quelli dell'interpretazione ermetica del «dono e della grazia», del «sensibile candore» di Anceschi<sup>5</sup>, del «candido prodigio» di Apollonio<sup>6</sup>, fino all'immagine alessandrina del «fiore senza gambo visibile» di Bigongiari<sup>7</sup> che accredita il pregiudizio circa l'irrealizzabilità di «imposizioni filologiche» per un modello di poesia «sempre misteriosamente, stupendamente altrove rispetto a qualsiasi tentativo di ricostruzione e classificazione», come confermerà decenni dopo Giovanni Raboni nella *Nota* introduttiva a *Il viaggiatore insonne* del 1977, ultima delle raccolte in vita dell'autore.

Certo, la vocazione risoluta e ostentata da parte del poeta per la cura formale e la raffinata eleganza dei modi espressivi, insieme alla inedita natura linguistica della sua opera potevano contribuire a dar corpo a quella critica: così pure qualche atteggiamento opportunamente sbandierato di apparente noncuranza per una qualsivoglia opera di pianificazione, di trascuratezza o dimenticanza per i riferimenti cronologici del suo fare poesia. Inoltre, dicevo, contribuiva ad accostare la sua poesia alle immagini del candore e del prodigio, la speciale qualità della lingua, segnata profondamente

5. L. ANCESCHI, *Sensibile candore di Penna*, in «Letteratura», 1939, poi in *Saggi di poetica e di poesia*, Ed. Boni, Bologna 1972.

6. U. APOLLONIO, *Candido prodigio di Penna*, in «Prospettive», 1940.

7. P. BIGONGIARI, *Per una sistemazione poetica*, in «Paragone», 1, 10, ottobre 1950, ora in *Poesia del Novecento*, Il Saggiatore, Milano 1980.





dalla autonomia del significante figura che permette di neutralizzare anche il più corposo lessico quotidiano, e da una fitta trama fonica in grado di indurre una tonalità in apparenza musicale, in realtà lievemente allucinata con un esito derealizzante e destoricizzante, come ha ben evidenziato Giuseppe Nava<sup>8</sup>.

Negli anni '50 questa volgarizzazione viene capovolta dalla indagine linguistica di Pasolini che esplora la poesia penniana proprio mentre è impegnato a sperimentare nuove soluzioni tra vernacolo e lingua in una operazione di scrittura militante come quella di *Ragazzi di vita*.

Esistono in Penna, è vero, chiamiamoli così, dei talismani, dei prodotti puri, resistenti all'analisi" ma "nella loro 'grazia' sussiste sempre qualcosa di irregolare (sia nella chiave interpretativa, o nel contenuto, o nel metro, o nelle più misteriose e vaghe combinazioni stilistiche, nell'onda tonale) che, contraddicendo alla non trasgredibile 'regolarità' della grazia, dà loro una forma particolare di instabilità, ossia di eccesso: eccesso di bellezza, verrebbe voglia di dire, per i casi migliori (che sono moltissimi): o eccesso di evidenza, di felicità, di compiutezza. Sì che la loro stessa 'assolutezza' si presenta come un monstrum"<sup>9</sup>.

*Monstrum* che, conclude Pasolini, è il prodotto di una psicologia lesa nel profondo, tanto da addurre esiti comportamentali quasi al limite dell'umano, secondo

lo schema drammatico di una non statica vicenda interiore: ed è il passaggio da una condizione informe di angoscia-euforia (che noi postuliamo, etimologicamente, come anteriore al suo fare versi), all'euforia che gli ha rivelato se stesso e la vita – una vita meravigliosa –, al lento riaffiorare dell'angoscia sempre più dilagante negli ultimi anni.

Vicenda tragica a cui si accompagna, nella resa della pagina poetica, una evidente deferenza per la scelta letteraria, una *riguardosità* come recita il vocabolario Devoto-Oli nell'indicare una delle possibili motivazioni dell'eufemismo, e che paradossalmente dunque non lascia tracce evidenti sugli istituti linguistici, ma eufemi-

8. G. NAVA, *La lingua di Penna*, in *L'epifania del desiderio*, Atti del Convegno di Studi su Sandro Penna, Perugia 1992, p. 48 e ss.

9. P. P. PASOLINI, *Passione e ideologia*, Meridiani Mondadori, 1999, p. 1134 e ss.





sticamente si risolve in una lingua letteraria rigorosa e ligia delle convenzioni: si ottiene così, secondo Pier Vincenzo Mengaldo, «l'esempio di monolinguisimo lirico più rigoroso e assoluto del nostro Novecento»<sup>10</sup>.

Attraverso l'operazione eufemistica, l'indisciplinato eros' penniano, la trasgressione vitale producono l'assoluto rispetto della norma, e in un italiano rigorosamente puro, unilinguistico, si fiaccano come avverte Pasolini «le peggiori impurità». Perché Penna non percepisce mai eufemisticamente il suo oggetto d'amore, ma sempre con immediato realismo: in tutta la loro fisicità, infatti, si mostrano i ragazzi con la tuta, i marinai con la loro divisa bianca, i ciclisti, gli operai, la resa eufemica avviene dopo, nell'operazione linguistica, che genera una lingua mai barocca, ma questa sì purissima. La poesia di Penna è segnata da una costante attenuazione eufemica che può assumere la veste dell'autoironia, dell'autoumiliazione, dello scherzo amaro, del tono gnomico, del rimpianto di una condizione angelica posseduta e irrimediabilmente persa.

La ricerca che ha fatto riemergere a tutt'oggi circa un terzo del complessivo *corpus* penniano sparso per le riviste e i quotidiani, in un arco di tempo che va dal 1932 al 1959, ha confermato definitivamente la tesi pasoliniana e ha permesso di cominciare ad impostare il problema della datazione delle poesie di Penna considerando la prima edizione in rivista come termine *ante quem*. Inoltre, il lavoro ha documentato l'insospettata attitudine ad una oculatissima quanto velata gestione della propria produzione, come già aveva intuito Cesare Garboli suo amico e critico<sup>11</sup>, per cui Penna si mostra restio a disfarsi delle vecchie poesie per il timore, dettato dai ricorrenti stati depressivi sempre più ravvicinati con il passare degli anni, di perdere l'ispirazione e di non poter far fronte alle pressioni editoriali; per questo, accumula riserve da cui attingere per contrastare il giudizio di «poeta dalla felicità oscurata» degli ultimi anni, compie ripescaggi di poesie che pubblica in volume come inedite, magari datandole degli anni settanta, scritte in

10. P. V. MENGALDO (a cura di), *Poeti italiani del Novecento*, Mondadori, Milano 1978, p. 736.

11. C. GARBOLI, *The Penna papers*, in «Paragone», n. 372, 1981, p. 22.







precedenza e già apparse in rivista, con uno scarto anche di trenta anni. I riscontri incrociati tra i ritrovamenti delle poesie uscite in rivista nel periodo 1937-1959 e poi ricomparse come inedite nelle raccolte successive (in *Stranezze del 1976* e nel *Viaggiatore insonne del 1977*), le informazioni che abbiamo sulle collaborazioni di Penna alle riviste che non si spingono oltre gli anni cinquanta, e sul materiale manoscritto fornitoci dalla biografia di Elio Pecora<sup>12</sup> che dà notizia di autografi di poesie datati fino al 1954, ci inducono a ritenere che la storia della produzione poetica di Penna si risolve nel trentennio che va dagli ultimi anni venti alla fine degli anni cinquanta.

Esemplare è il caso di *A un sole scolorito* uscita in «Primato» nel 1941 e poi ripubblicata nella sezione 1965-70 di *Stranezze* o di *Ritratto* presente nella stessa sezione, ma già in «Botteghe oscure», 1948. Persino il famoso distico «Non c'è più quella grazia fulminante / ma il soffio di qualcosa che verrà», ritenuto rivelatore della svolta poetica penniana degli ultimi anni, e che figura sotto l'arco cronologico 1970-1976 di *Stranezze*, ha come termine *ante quem* il non recentissimo anno 1959 in cui compare nel n. 6 di «Tempo presente».

Con un abile gioco combinatorio di versi e strofe, Penna smembra i suoi oggetti poetici, in nome si direbbe di una incondizionata fiducia nelle capacità comunicative della parola poetica che si spinge fino alla pratica dell'intercambiabilità dei testi, e poi li rimonta dando vita a costruzioni originali.

Delle 57 poesie che compongono la prima raccolta del 1939 (*Poesie*, Firenze, Parenti), le 23 ritrovate in alcune delle maggiori riviste letterarie del tempo, testimoniano vistosi ripensamenti, con soppressione di versi interi, fino alla scissione del componimento in due strofe autonome. Esemplare la ricostruzione della poesia *Operai sul prato* (*incipit*: «Eccoli gli operai sul prato verde») pubblicata in «Circoli» nel 1937 (n. 8), composta di nove versi, che si ritrova scissa in due poesie autonome in *Poesie* (1939): una di cinque versi («Eccoli gli operai sul prato verde / a mangiare: non

12. E. PECORA, *Sandro Penna: una cheta follia*, Frassinelli, Milano 1984.





sono forse belli ? / Corrono le automobili d'intorno / passan le genti piene di giornali. / Ma gli operai non sono forse belli?»), l'altra di quattro («Lungo il vecchio sobborgo / non vive malinconia. / Vivon gli stracci una vita gentile / indorati dal sole. E così sia»). Dalla biografia apprendiamo che i due spezzoni hanno avuto tempi di composizione diversi: il 22 febbraio 1935 sono stati composti i primi cinque versi e il 13 luglio 1937 gli altri quattro.

Inoltre, nel passaggio dall'edizione in rivista a quella in volume si presentano notevoli varianti di lezione, di grafia e d'interpunzione, verbali, e di iterazioni speculari, ritmiche e foniche, tutti interventi che per la gran parte concorrono ad accentuare il dato peculiare della poesia penniana, quello di eludere ogni indicazione spaziale o temporale, ogni caratterizzazione linguistica locale; le varianti intervengono su questo aspetto, dando una patina d'irrealità e una nota evocativa alla lingua.

Così, *Se il mare è sempre uguale*, che figura in *Confuso sogno*<sup>13</sup> composta da due strofe, come già in "Tesoretto", 1940, e che invece compare in *The Penna papers del 1981* composta della sola seconda strofa e con una variante:

In "Tesoretto", 1940:  
Di *te* ritorna un passo  
(un poco goffo, oh sabbia)  
– non suo, né d'altri – un passo  
impastoiato d'alba.

In *The Penna papers*, 1981:  
Di *lui* ritorna un passo  
(un poco goffo, oh sabbia)  
– non suo, né d'altri – un passo  
impastoiato d'alba.

Il cambiamento è minimo in apparenza, ma volgendo il discorso in terza persona si ottiene un certo distacco narrativo che modifica il tono di tutta la quartina, ed evidenzia come per Penna sia agevole svecchiare un testo, renderlo evocativo allontanando l'evento.

13. S. PENNA, *Confuso sogno*, *Postfazione* e *Note* di E. Pecora, Garzanti, Milano 1980.





## 2. *La grammatica ortesiana dell'indicibile*

Col nome di corpi celesti venivano indicati, nei testi scolastici di anni lontanissimi, tutti quegli oggetti che riempiono lo spazio intorno alla Terra. E anche il nome oggetto, riferendosi a quello spazio, allora incontaminato, purissimo, si colorava pallidamente di azzurro. Noi -che sfogliavamo quei testi e ammiravamo quelle carte della volta celeste- eravamo invece sulla Terra, che non era un corpo celeste, ma era data come una palla scura, terrosa, niente affatto aerea. Perciò, durante tutta una vita, poteva accadere che, guardando di sera, nella luce tranquilla della campagna, quel vasto spazio sopra di noi, pensassimo vagamente: “Oh, potessimo anche noi trovarci lassù!”. Le leggende e i testi scolastici parlavano di quello spazio azzurro e di quei corpi celesti quasi come di un sovramondo. Agli abitanti della Terra essi aprivano tacitamente le grandi mappe dei sogni, svegliavano un diffuso senso di colpevolezza. Mai avremmo conosciuto da vicino un corpo celeste! Non eravamo degni!, pensava l'anonimo studente. Invece, su un corpo celeste, su un oggetto azzurro collocato nello spazio, proveniente da lontano, o immobile in quel punto (così sembrava) da epoche immemorabili, vivevamo anche noi: corpo celeste, o oggetto del sovramondo, era anche la Terra, una volta sollevato delicatamente quel cartellino col nome di pianeta Terra. Eravamo quel sovramondo<sup>14</sup>.

Anna Maria Ortese (1914-1998) muove da un personale sentimento religioso della vita e costruisce una poetica, quella da lei stessa definita della “espressività” (nel suo primo romanzo, *Il porto di Toledo del 1975*, sorta di scrittura letteraria tra l'autobiografico e il visionario, sicuramente il più sperimentale e azzardato tra i suoi romanzi, costruito sul racconto allucinato di memorie di guerra di un'adolescente: non si tratta però di una vera e propria cronaca, ma di una dichiarazione di 'rivolta e reato' contro il reale, come si legge nella nota prefatoria della stessa autrice), che è insieme strumento figurale per elaborare la propria sofferta vicenda personale ('il male oscuro' avvertito come estraneità/resistenza al mondo, insofferenza/disagio nei confronti della civiltà, malessere rintracciabile in tutta la sua produzione da leggere, dunque, come un ininterrotto racconto di sé o un raccontarsi attraverso l'altro); e una sorta di principio ordinatore, funzionante secondo leggi e meccanismi autonomi, attrezzato per ridisegnare i confini del mondo e dell'uo-

14. A. M. ORTESE, *Corpo celeste*, Adelphi, Milano 1997, p. 9.





mo, ridefinire una nuova appartenenza/cittadinanza degli umani e dei viventi tutti, ristabilire un nuovo ordine/legge per contrastare l'arbitrarietà e la banalità del male sulla terra, come leggiamo in *Corpo celeste*, un monologo interiore, segreto, sulle cose del mondo, una meditazione sul tempo, avvertito come durata o come accelerazione improvvisa, nella forma del racconto di viaggio o dell'intervista immaginaria o della conversazione fittizia; e infine, istituto adatto a superare modelli narrativi tradizionali ancora prossimi al naturalismo e a fondare una personalissima lingua letteraria, uno straniato sistema segnico di riferimento, inedito tanto a livello del significante quanto a livello del significato, «un parlare stretto, telegrafico, simbolico e direi rovesciato nei suoi significati», «una lingua familiare e insieme strana, tutta azione e visione»<sup>15</sup>.

A fondamento di questa privatissima religiosità senza trascendenza, c'è l'adesione panteistica allo "Spirito del mondo" (anche se nei racconti della Ortese non mancano riferimenti a temi e figure delle religioni storiche come il cristianesimo o i culti orientali), *auctoritas* unitaria e totalizzante, entro la cui giurisdizione il desiderio di salvezza e il senso di colpa, determinati dall'estraneità e dal non riconoscimento da parte dell'uomo di quella appartenenza, si giocano drammaticamente sul piano dell'immanenza terrena («Non Dio, forse, creò l'uomo, ma il contrario, e perciò potrebbe non esservi speranza alcuna per i minori di tutta la Creazione, e nessuna assolutamente per i muti e i buoni»<sup>16</sup>, per cui leopardianamente *pietas* e *logos* collaborano di fronte all'esperienza del male («l'uomo aveva visto il dolore del mondo e aveva inventato il soccorso, aveva scoperto la compassione»<sup>17</sup>).

La dichiarazione d'appartenenza allo Spirito del mondo è nel nome di tutti gli esseri viventi:

Dovunque siano occhi che vi guardano con pace o paura, là vi è qualcosa di celeste e bisogna onorarlo. E difenderlo. So questo. Che la terra è un corpo celeste, che la vita che vi si espande da tempi immemorabili è prima dell'uomo, prima ancora della cultura, e chiede di continuare ad essere, e a essere amata, come l'uomo chiede di continuare ad essere, e a essere

15. EAD., *Il porto di Toledo*, Adelphi, Milano 1998, passim.

16. EAD., *In sonno e in veglia*, Adelphi, Milano 1987, p. 159.

17. EAD., *Corpo celeste*, cit., p. 149.





accettato, anche se non immediatamente capito e soprattutto non utile. Tutto è uomo. Io sono dalla parte di quanti credono nella assoluta santità di un albero e di una bestia, nel diritto dell'albero, della bestia, di vivere serenamente, rispettati, tutto il loro tempo. Sono dalla parte della voce increata che si libera in ogni essere, e della dignità di ogni essere – al di là di tutte le barriere – e sono per il rispetto e l'amore che si deve loro<sup>18</sup>.

Ne segue la constatazione inevitabile della presenza del male sulla terra, connotato da subito come «tutta la libertà dell'uomo contro gli ultimi». Le forze del male trasformano la realtà del mondo/sovramondo celeste, in uno spazio di sopraffazione, violenza, negazione dei diritti:

Io credo ai Distruttori, e che ad essi, e solo ad essi, dobbiamo (noi e gli altri Popoli muti) il dolore della terra, la sua attuale tristezza, l'impallidire della luce e del mare, dobbiamo il generale vacillamento delle rondini e l'incertezza del Sole. Vi è assassinio dovunque, dell'uomo contro l'uomo, di tutti gli uomini (anche se non sanno), contro la Vita, la santa Natura in persona. Vi è assassinio – ed è libero – dovunque. Il Distruttore – dopo aver sconvolto e terrorizzato la Terra – si slancia adesso nei cieli, punta sul sole, a difesa – dice – della vita. Quale difesa, e quale vita!

Nell'ambito di questa religione della terra, è possibile ricondurre come coordinate ricorrenti i temi ortesiani della patria e dell'esilio (appartenenza o perdita/estraneità al mondo dello Spirito), dello straniero («tutti siamo estranei su questa terra. Ma più estraneo, e disperato, chi si ricorda della patria»<sup>19</sup>), del viaggio penninamente avvertito come condizione esistenziale, quotidiana (e lezione dei grandi autori preferiti, Conrad, Melville, Dickens, Poe); della intollerabilità del reale ormai stravolto dall'opera dei violenti e ridotto a sola apparenza ingannevole, per di più oggetto d'una percezione sfocata, da parte dell'uomo, per eccesso di contiguità spazio/temporale; di una teologia del distacco, della separazione e del ritorno difficile dei morti (temi forti dei suoi romanzi maggiori, *Il porto di Toledo*, *Il cardillo addolorato*, *Alonso e i visionari*).

La Ortese ci dà anche una esemplificazione storico-sociale, nazionale direi, di come questo male si realizzi, in *Attraverso un paese*

18. Ivi, p. 52.

19. Ivi, p. 173.





*sconosciuto*, la prima delle prose raccolte in *Corpo celeste*, sorta di relazione di “una metamorfosi economica e umana” avvenuta in Italia dall’immediato secondo dopoguerra fino agli anni settanta, ricostruita dalla scrittrice attraverso il ricordo della Napoli abitata insieme alla famiglia e dei luoghi dove l’aveva condotta il suo ostinato peregrinare. È la storia del cambiamento profondo dell’Italia appena uscita dalla guerra, “dell’americanizzazione del mondo degli affari e del lavoro”, trasformazione avvenuta lamenta l’Ortese, aggiungendo così la propria voce al manifesto critico pasoliniano, non in nome dell’America di Hawthorne, Melville, Poe e degli altri “figli della luce”, ma in nome dell’arricchimento selvaggio, del dio denaro, ostentando i segni violenti della mercificazione della cultura e del libro, dell’omologazione di mercati e di lingue, della sparizione delle diversità:

oggi si dà alla parola “diverso” una dimensione fisica o psichica limitata alla sfera affettiva, personale. I veri diversi, per mia esperienza, sono altri e sono di sempre: sono i cercatori di identità, oggi si dà alla parola “diverso” una dimensione fisica o psichica limitata alla sfera affettiva, propria e collettiva, e nazionale e d’anima. Coloro che videro il cielo, che mai lo dimenticarono, che parlarono al di sopra dell’emozione, dove l’anima è calma. Che non credono, o credono poco, ai partiti, le classi, i confini, le barriere, le fazioni, le armi, le guerre. Che nel denaro non hanno posto alcuna parte dell’anima, e quindi sono incomprabili. Quelli che vedono il dolore, l’abuso; vedono la bontà o l’iniquità, dovunque siano, e sentono come dovere il parlarne<sup>20</sup>.

L’anamnesi della sconfitta, accompagnata da panico apocalittico («la suprema Deflagrazione siede ormai, come un nuovo sole, sole di tramonto, all’orizzonte di ogni Paese»<sup>21</sup>), rimanda ad un evento più generale e difficile da contestualizzare («una volta, in tempi senza tempo e fuori dalla nostra possibilità di storicizzare e di ricordare, l’anima dell’uomo perse una guerra»<sup>22</sup>), e insieme giunge ad indicare una via d’uscita dall’*impasse* storico-esistenziale e dai toni foschi del nichilismo, nella possibilità/responsabilità di dar voce,

20. EAD., *Corpo celeste*, cit., p. 30.

21. EAD., *In sonno e in veglia*, cit., p. 160.

22. EAD., *Corpo celeste*, cit., p. 53.





che nel caso della scrittrice deve leggersi come «voce poetica», «ai piccoli popoli muti», agli ultimi, agli oppressi, ingiuriati, usati, colpiti perché «simboli del Signore dei cieli», per rifondare la 'centralità' dell'uomo a partire dall'esperienza del male. In controtendenza, cioè, rispetto ad un secolo, il Novecento, che ha fatto della negazione, rimozione o neutralizzazione del male il fondamento vitale della modernità attraverso un processo di secolarizzazione degli istituti religiosi e l'accreditamento da parte delle filosofie della storia di un'idea di progresso in grado di eliminare la sofferenza causata dall'uomo, la Ortese pone al centro della sua esperienza personale e artistica la domanda sulle origini e sul senso del male.

Questa possibilità di dar voce all'inespresso è legata all'utilizzo di una particolare facoltà della ragione, una 'doppia vista' di ascendenza leopardiana (amatissimo, Leopardi è considerato dalla Ortese come l'unica voce reale della letteratura italiana insieme a Dante, e l'ultimo fra i poeti che «seppe il dolore della perdita dell'anima o identità degli uomini come spiriti»<sup>23</sup>), facoltà di vedere un secondo genere di obiettivi oltre a quelli da cui gli occhi ricevono la sensazione, come già descritto nello *Zibaldone*, in grado di cogliere l'invisibile, il vero e il reale aldilà dell'apparenza delle cose, e fuori del trascorrere del tempo, della durata della storia. Questa facoltà della mente, ha capacità espressive e comunicative (è lamento dell'esistente, memoria, testimonianza, invenzione regolata da leggi di equilibrio perfetto) e capacità costitutive, è in grado, cioè, di fondare o meglio rifondare l'unità del reale, «un Nuovo Creato», parallelo, sovrapposto, aggiunto a quello reale:

ogni volta che mente umana entrava nel mondo dell'Espressività, lavorava a nient'altro che alla costruzione di un nuovo continente, o terra, dove, finché sul mondo vi fosse stata la caducità, i naufraghi avrebbero trovato salvezza, sebbene temporanea. L'umanità, in tale continente, avrebbe trovato pace. Questo continente era il fiore della storia (come somma del vivere) della scienza e delle arti tutte, essendo la Espressività. Non altro disse, solo aggiungendo che andare verso questa terra era andare in cerca di speranza per l'uomo. Non molti arrivano, anzi pochi. I più si perdono nel vasto azzurro muto dell'inespresso<sup>24</sup>.

23. Ivi, p. 41.

24. EAD., *Il porto di Toledo*, cit., p. 112.





Le modalità di funzionamento di questa attitudine razionale, nella variante «litteraria» in forma scritta, che è solo una parte dell'Espressività universale «perché tutto si esprime», e i mezzi d'attuazione pratica sono minuziosamente descritti nel *Porto di Toledo*, testo disseminato di dichiarazioni di poetica e territorio prefigurato per un tenace processo correttivo grammaticale, sintattico e lessicale rispetto alla lingua d'uso: si va da un massimo di determinatezza («apprendere il nome di ogni cosa»), ad un massimo di essenzialità («il massimo delle cose sia detto col minimo di parole»), a movimenti e spostamenti interni al discorso («le parole spesso mutare di posto»), all'uso consigliato dell'analogia e della sineddoche, allo scarso peso assegnato all'esercizio convenzionale di virgole e apostrofi e, invece, al riconoscimento della rilevanza che hanno in qualsiasi discorso «i salti, i silenzi, le mutazioni fantastiche», per giungere, infine, alla messa a punto di strumenti cartografici strategici, le «carte ritmiche», in grado di regolare la comunicazione letteraria e funzionare come mappe per l'orientamento all'interno dell'attitudine fantastica della narrazione.

La lingua delle carte ritmiche (poesie, lettere, pagine di diario, dialoghi immaginari di meditazione, giornali dell'anima, racconti di sogni che interrompono qua e là la prosa narrativa), lingua prodigata copiosamente nel *Porto di Toledo*, ma costante, personalissima cifra stilistica di tutta la produzione della Ortese, è lingua che segna un'appartenenza («scrivere è tornare a casa»), e in questo senso è lingua che rinomina, anche attraverso la consuetudine secentesca della *rinominatio*, e risemantizza; è lingua obliqua e rovesciata, che impiega un lessico nutrito di stranierismi, neologismi, termini che assumono un significato gergale, di parole utilizzate in una accezione impropria o che sottintendono significati contrari, e una sintassi segnata da una avvertita noncuranza rispetto ad istituti come la *consecutio temporum*, da omissioni (di articoli, preposizioni articolate, verbi), da un uso anomalo della punteggiatura che trascura il canonico modello dei ranghi pausali inferiori e superiori dei segni interpuntivi, dalla posizione non tradizionale del verbo all'infinito o dell'avverbio a fine frase, da anacoluti, e in cui sono spesso elusi anche i nessi coordinanti e subordinanti, gli svincoli







logici del discorso, e vengono così inibite le inferenze spazio-temporali e causali del lettore»; lingua di un dialogo serrato, di cui è spia l'uso costante di forme olofrastiche e il frequente appello diretto al lettore che tradisce il manzonismo dichiarato, quanto per altri versi improbabile, della scrittrice; e lingua di «documenti» e «rendiconti», contrassegnata da uno stile burocratico per la sostenezza formale e il tono spiccatamente letterario<sup>25</sup>.

Parallelamente a queste definizioni di territorio, di poetica e lingua, che si attestano anche in quegli scritti «di meditazione e di memoria» che sono le interviste o conversazioni immaginarie raccolte in *Corpo celeste*, insieme sintesi di poetica e bilancio esistenziale, la Ortese dichiara una profonda insoddisfazione per modelli di rappresentazione di tipo deterministico (neorealistico, o nella variante del realismo magico), chiarisce un'idea di storia «come dolore, consumo di energia vitale», accredita una esperienza della temporalità come durata o come accelerazione improvvisa.

I piccoli esseri numinosi, creature miste uomo/animale che appaiono nei racconti della Ortese, sono i mediatori, i traghettatori degli esseri viventi dal mondo reale al mondo dello Spirito, e i testimoni di un modo inedito di guardare la realtà; sono capaci, infatti, di vedere il nuovo mondo, perché portatori di un'ottica *autre* rispetto all'ordinaria, e di rifondare una religione del dolore e recuperare una sapienza, una legge del vivere. Sono figure delegate all'assunzione del male su di sé, come l'inerte iguana, o a riassorbire in sé il divino, come il puma/messia, o elette a epitomi del male, il cardillo che «distrugge chi lo ama». E la ragione, «la mite e umiliata ragione», attraverso loro ricompono il disordine del mondo, la cultura può riassumere «la sua funzione-guida di aspra e scarnificante illuminazione del mondo», la lingua letteraria si fa voce che esprime, che canta lo Spirito del mondo (ma anche silenzio e balbuzie), lingua nuova, inedita, in grado di dire l'inespresso.

Queste apparizioni “miracolose”, “misteriose”, del “completamente altro”, «per cui usiamo i nomi di “soprannaturale e soprmondano”, appaiono non definite segnalazioni di una realtà e di

---

25. Ivi, p. 112 e ss.





una qualità della cui specifica essenza noi risentiamo qualcosa, senza che riusciamo a darne una nozione corretta»: così Rudolf Otto nel saggio *Il sacro. L'irrazionale nell'idea del divino in relazione al razionale* (Milano, Feltrinelli, 1994, apparso in Germania nel 1917) indaga il numinoso, elemento irrazionale originario di ogni religione, di per sé un *arreton*, un ineffabile in quanto assolutamente inaccessibile alla comprensione concettuale, che presenta, però, copiose analogie con altri sentimenti, per cui può stimolare e provocare questi altri, come può esserne provocato. Queste «eccitazioni» sono i momenti *del misterioso, del terrificante, della majestas, del portentoso, del fascinans*, irrazionali che si impongono con il preciso compito di non accontentarci del suo semplice accertamento, ma di fare «in modo che quanto abita nella nuda sentimentalità dell'incerta apparizione, sia fissato con segni duraturi», sforzandoci attraverso designazioni ideogrammatiche di

coglierlo e di fissarlo nei suoi momenti, e così opporsi, mediante sane e stabili “teorie” controllate, all’“irrazionalismo”, allo stravagante linguaggio del capriccio. A questo modo ubbidiremo alla richiesta di Goethe: vi è una grande differenza se io dal chiaro mi protendo verso l'oscurità o se dall'oscurità io mi protendo verso il chiaro; se, non confacendomi più il chiaro, io cerco di avvilupparmi di una certa oscurità, oppure se, nella convinzione che il chiaro poggia sempre su una base profonda esplorata con fatica, io abbia cura di portar meco il possibile da questo fondo sempre così difficilmente esprimibile<sup>26</sup>.

La poetica della Ortese si inquadra in questo tentativo di rappresentazione del numinoso, e la sua lingua, disarticolandosi, compie lo sforzo di esprimerlo.

26. R. OTTO, *Il sacro. L'irrazionale nell'idea del divino in relazione al razionale*, Feltrinelli, Milano 1994, p. 69.







PASQUALE GUERRA

---

## Una scrittura al femminile

### *1. Introduzione. Ragioni di una scelta*

La narrativa italiana, a partire dalla fine degli anni settanta del Novecento, si è consolidata sempre più attorno ad un cospicuo e altrettanto significativo numero di firme femminili che con il proprio contributo hanno generato una consapevolezza e, da parte dei lettori, un crescente e diffuso interesse anche se sarebbe riduttivo riferirci solo come ad una scrittura di genere.

Il panorama italiano annovera scrittrici di affermato e solido talento come Clara Sereni e Lia Levi, accanto a Ben Pastor, Paola Zanoner e ad altre che si sono formate negli ultimi venti o trent'anni e dalle cui pagine è possibile rintracciare elementi di modernità, di cambiamento e, necessariamente, di svolta: attenzione alla storia e alle vicende del nostro paese (e non solo!), partecipazione alla discussione su vaste problematiche (dalle organizzazioni malavitose al terrorismo), accoglienza di tematiche generazionali-relazionali e, insieme, ricerca di nuove forme di scrittura, nuovi linguaggi, senza abbandonare quelli tradizionali.

Sono donne che scrivono per passione, per il piacere stesso di raccontare e perché «in questa vocazione si nasconde qualcosa di più complicato, che non dovrebbe sottrarre rispetto, ma in qualche modo aggiungerne»<sup>1</sup>.

Come ha scritto Roberto Carnero, «il ruolo di questi nuovi autori è stato quello di restituire “dignità al settore” della narrativa italiana cristallizzata in forme già date»<sup>2</sup>.

---

1. F. PICCOLO, *Scrivere è un tic. I segreti degli scrittori*, Minimum fax, Roma 2011, p. 30.

2. R. CARNERO, *Under 40. I giovani della nuova narrativa italiana*, Mondadori, Milano 2010, p. 9





Per procedere ad una prima analisi si è imposta, d'altra parte, una inevitabile scelta, una operazione tendente a selezionare in quel variegato mondo femminile figure significative.

Da una parte, i nomi che si susseguono sono rappresentativi di quel panorama cui si faceva riferimento. Dall'altra, la scelta è stata più congeniale a seguito della disponibilità, da parte di molte di loro, ad incontrare un pubblico giovanile durante gli appuntamenti mensili del ciclo "A qualcuno piace leggere!", emanazione di Umbrialibri<sup>3</sup>. Ciò ha promosso una diretta conoscenza delle scrittrici aprendo spazio per discussioni e offrendo, altresì, un proficuo confronto e un esaustivo chiarimento su taluni importanti aspetti delle loro opere.

Clara Sereni, romana ma umbra d'adozione, sa, così, coniugare impegno politico e scrittura; Lia Levi che racconta ai lettori di ogni età la storia degli ebrei, perché ne venga fatta memoria e non cada l'oblio su pagine nefaste per quel popolo.

Ben Pastor interroga la storia del Novecento e indaga su quei regimi dittatoriali che hanno portato l'Europa davanti ad una immane catastrofe.

Paola Zannoner apre invece ai più giovani i grandi temi della nostra storia, quelli degli anni del terrorismo e quelli relativi ai conflitti razziali fino a problematiche specificatamente generazionali.

Elena Mearini sperimenta poi nuove forme di scrittura per delineare e, al tempo stesso, connotare, figure di giovani donne lette in tutta la loro fragilità, quotidianamente esposte a ogni genere di rischio.

Cristina Zagaria, giornalista pubblicista, scrive per il quotidiano La Repubblica: ha dato voce ad un sud martoriato e, in alcune circostanze, senza più speranza.

Giulia Carcasi, un volto giovanissimo di questi ultimi anni che, con una scrittura alta, incisiva e sempre più convincente, bene in-

---

3. A QUALCUNO PIACE LEGGERE! è un progetto nato nel 1997 per la diffusione della lettura tra i giovani, curato dal Liceo classico "Mariotti", il Teatro Morlacchi, Umbrialibri e L'Altra Libreria di Perugia. Gli appuntamenti, con cadenza mensile, si tengono presso il Foyer del teatro Morlacchi e sono aperti alla cittadinanza.





terpreta i rapporti tra generazioni e quelli strettamente relazionali (adolescenti, adolescenti e genitori, gli stessi adulti).

Francesca Zucchiatti, attingendo al filone *noir*, esplora, invece, i meandri delle passioni umane, gli sconvolgimenti dell'animo.

Francesca Bonafini, una significativa esponente dell'ultima generazione di scrittrici, scava nella parola, nei luoghi come luoghi della parola, del tempo, ricercando il significato ultimo di ogni termine, di ogni spazio, appunto, e di ogni storia.

Un posto a parte andrebbe riservato a Valeria Parrella. Dopo riuscite esperienze narrative legate alla sua terra (Napoli), rilegge alcuni classici della letteratura, il mito di Clitennestra e quello di Antigone. Un modo nuovo per far rivivere la lezione degli antichi. Una attualizzazione a senso, a modo, pertinente. Mai azzardata. Una strada che, come ha giustamente sostenuto lo storico Luciano Canfora, «punta a conoscere “per differentiam”: al di là di una tradizione umanistica di lunga durata, che insiste sull'identità tra loro e noi. Mette conto di sforzarsi di capire, con strumenti che ormai non mancano, la “differenza”»<sup>4</sup>.

Un accenno, per concludere, al noir di provincia con Eva Clesis, scrittrice e sceneggiatrice.

Un caleidoscopio al femminile, nel quale emerge una sensibilità propria dell'universo donna, lontana da stereotipi, nella vita come nella letteratura. Un'attenzione all'oggi, una rilettura del passato guardando fisso al presente, uno sguardo che è precisione, risistemazione, con i ferri del chirurgo che con il bisturi incide, separa, sceglie.

---

4. L. CANFORA, *Noi e gli antichi*, Rizzoli, Milano 2002, p. 15.





## 2. Le scrittrici

### *Clara Sereni. L'impegno, la politica e la scrittura*

Romana ma da decenni residente nel capoluogo umbro, ha pubblicato una serie di volumi che, a partire da *Sigma Epsilon* (1974), *Casalinghitudine* (1987), *Manicomio primavera* (1989), *Il gioco dei regni* (1993), *Eppure* (1995), *Passami il sale* (2002), *Le merendanze* (2004), *Il lupo mercante* (2007), e *Una storia chiusa*, edito da Rizzoli nel 2012, raccontano storie, fatti, avvenimenti, riflessioni e osservazioni di una donna che fortemente ha sentito il proprio impegno nella scrittura e nella politica.

La storia, la famiglia e la politica: fondamentali restano il racconto o, per dir con precisione, i racconti di *Il gioco dei regni*, che oggi ha avuto una nuova edizione, sul secolo appena trascorso dove gioco equivaleva a «il gioco di cambiare il mondo, l'impegno a costruirlo diverso che unisce tutti i personaggi del libro, sia maschi che femmine»<sup>5</sup>, e *Passami il sale* sull'esperienza di vice sindaco a Perugia negli anni della giunta Maddoli, testo in cui – come ha scritto Mirella Serri – «riesce a illuminare le asperità, i contrasti, i conflitti della vita politica italiana con la stessa straordinaria abilità con cui ti modella una presina»<sup>6</sup>. Di quel periodo sono idee e progetti per le donne e la grande intuizione della Banca del tempo<sup>7</sup>.

In una intervista, raccolta da Paola Gaglianone nel 1996, Clara Sereni così si confessa:

Sto cercando di realizzare concretamente a Perugia un grande “gioco” che si chiama la “banca del tempo” con sportelli reali in cui si tenta di modificare il rapporto tradizionale tra domanda e offerta di azioni volontarie, nel senso che chi va per offrire qualcosa deve anche chiedere, cioè guardarsi dentro, riconoscere i propri bisogni. Sarà poi la banca a mettere in rete e incrociare bisogni e risorse. Il punto che si vuole affermare è che ognuno di noi, anche nelle situazioni più disagiate, ha qualcosa da offrire agli altri guadagnandosi, in modo affatto nuovo, la dignità di ricevere<sup>8</sup>.

5. P. GAGLIANONE (a cura di), *Donne scrittura e politica. Conversazione con Clara Sereni*, Omicron, Roma 1996, p. 26

6. «La Stampa», Tl. del 10.18.2002

7. La Banca del tempo è stata una delle grandi intuizioni durante gli anni del suo impegno politico nell'amministrazione del capoluogo umbro.

8. P. GAGLIANONE (a cura di), *Donne scrittura e politica...*, cit., p. 1.





L'impegno politico parallelo a quello nel volontariato e nella fondazione per disabili *La città del sole*. Di quel periodo è particolarmente significativa la raccolta di esperienze, in un volume collettivo, pubblicata nel 1992 con il titolo *Mi riguarda*<sup>9</sup>.

Nel 2007 *Il lupo mercante*, una galleria, cioè, di personaggi, donne in particolare che attraversano gli anni che precedono il *Sessantotto* e vanno fino ai nostri giorni. Un grande e corale affresco al femminile: prima bambine e ragazzine, poi adolescenti, infine adulte e sulla soglia della pensione. Scritto dalla loro parte, dalla parte delle protagoniste.

Quelle ritratte da Clara Sereni non sono donne sottomesse, sconfitte, vinte dalla monotonia della vita e dei legami sentimentali e familiari. Esse sono libere, scelgono, anche quando soffrono e *si fanno male*. Non accettano compromessi che tolgano loro ogni libertà, ogni tentativo di esprimere il proprio essere o il proprio modo di concepire la vita. Non hanno paura, non fuggono, non si piegano. Combattono, solidarizzano, pensano di cambiare la società perché possa diventare una comunità in cui ciascuno trovi il proprio ruolo e il proprio posto. Non sempre, però, riescono vittoriose e vincenti: spesso perdono, altre volte sono messe in minoranza ma mai sconfitte e relegate al silenzio, imbavagliate.

La galleria di personaggi si muove in un sfondo di manifestazioni politiche, collettivi, lotte, marce, adesioni a un'idea, ad un progetto: gli anni dell'alluvione di Firenze (novembre 1966), la solidarietà degli "angeli del fango", quelli ritratti ne *La meglio gioventù*<sup>10</sup>; il Sessantotto e le manifestazioni, gli scontri nelle facoltà occupate, i cortei, la polizia. E l'amore. La scoperta di quel profondo sentimento che è piacere, la ricerca del sesso senza malizia, senza inibizioni, senza volgarità. L'amore e il sesso come libertà, come scelta di vita.

Un romanzo *al femminile*, dunque, più che di stampo femminista. Perché chi scrive è una donna che dell'impegno civile e politico ne ha fatto un emblema, una bandiera che ha segnato la propria

9. C. SERENI (a cura di), *Mi riguarda*, e/o, Roma 1992.

10. *La meglio gioventù*, di M.T. Giordana, opera del 2003, soggetto di S. Petraglia e S. Rulli.







vita. Una donna che scrive di donne e che come nessun altro le osserva in profondità.

Nel riproporre oggi le storie di Alice, Barbara, Roberta, Angela e le altre, in anni in cui essere donna sembra incontrare più difficoltà di quanto non ce ne fossero prima, vi è un grande atto di coraggio e una forte consapevolezza:

Per non farci rimandare a casa, per non farci ricacciare indietro, occorre che si dispieghi una grande forza propositiva e progettuale. Una forza di cui abbiamo certo la capacità, ma forse non l'intera consapevolezza. Occorre allora l'impegno di tutte e di tutti, perché la voce diversa e ricca delle donne possa farsi sentire nei luoghi della politica. Come si cantava in un tempo lontanissimo, ma che torna a farsi necessario, dobbiamo ricordarci che siamo tante, che siamo più della metà: una metà del cielo senza la quale sono più povere le istituzioni, sono più poveri i partiti, è più povero il mondo<sup>11</sup>.

Cosa è rimasto di quelle esperienze, dei progetti, dei sogni di tante donne? Quale sguardo sulle nuove generazioni? Cosa è possibile leggere, oggi, sui volti di tante ragazze e di tante giovani donne? Paura, insicurezza, incertezza?

Da *Il lupo mercante* a *Una storia chiusa*, il lavoro del 2012, sembra esserci una vera e propria evoluzione.

È singolare come si sia riuscito con tanta abilità e raffinata sensibilità a riportare all'interno di un mondo di anziani riuniti e raccolti nell'oasi dorata di quella *casa di riposo* (*dorata* e *oasi* perché la realtà è tutt'altro che quella descritta dalla Sereni), tutto un mondo che ci è così vicino, con tutti i suoi angoli bui e i lati rosei, senza quasi dimenticare nulla. Il racconto che porta avanti la Sereni è più che altro un susseguirsi di pagine, il diario di alcuni anziani (Olga, Virginia, Margherita, Eugenia, Quintina e Carlo, Dante, Federico e la loro assistente, Claudia, e la stessa protagonista principale, Giovanna, dietro la quale si cela forse la stessa scrittrice o il suo punto di osservazione) in un periodo di circa dieci mesi, da marzo-aprile al febbraio-marzo dell'anno successivo.

11. P. GAGLIANONE (a cura di), *Donne scrittura e politica...*, cit., p. 16.





Se ci si fermasse ad un primo livello di analisi o di lettura, si potrebbe affermare senza ombra di dubbio che in quel raccontare, in quello spazio *dorato* ritroviamo il mondo degli anziani, i loro tormenti, la loro sofferenza e quello stanco e monotono trascinarsi avanti perché, anche se quasi autosufficienti, sono i reietti di una società, sono i *parcheggiati*, sono quelli che in un certo senso sono di inciampo e non interessano a nessuno.

Allo stesso modo sono ben delineate e descritte le problematiche che vengono ad innescarsi nella piccola comunità di anziani, quali appunto la casa di riposo lì riproposta in tutta la sua verosimiglianza. Tanta fedeltà da rendere tutto vero e reale. Nessuna finzione, dunque. Ma ad una lettura più profonda ecco che emerge un altro mondo, la società che è *fuori* di lì. E sembrerebbe che ciascuno degli ospiti, nel loro essere *coro*, raccontino all'unisono una società che ci è davanti e che non vuole fare i conti con la propria storia e il proprio passato.

C'è di tutto: gli anni del terrorismo, le stragi, la corruzione, la mafia, la droga, la politica, la Chiesa e la religione. Tutto osservato e poi descritto senza alcuna retorica o forzature al racconto stesso di quel delicato e sopra le righe che è il mondo degli anziani *parcheggiati*, per scelta altrui o per ripiego, in una struttura pur attrezzata e funzionante come quella menzionata nel libro.

Il personaggio di Giovanna (che poi sceglie, per motivi di sicurezza, di farsi chiamare Giulia) è quello che porta il tempo della narrazione, scandisce il passare delle ore e i giorni, e attorno al suo osservare, registrare e, quindi, raccontare, ruotano gli altri personaggi e i loro racconti. Un coro. Sì, perché in realtà a essere, poi, filo conduttore è quello stare insieme cercando attività, come appunto il coro, che più che un diversivo diviene una ragione di essere, una ragione stessa di sopravvivenza.

Stonati, fuori tempo, negati apparentemente per la musica, cercheranno di stare insieme e, almeno, di provare a cantar meglio nonostante il maestro abbia una pessima considerazione del proprio lavoro in quella struttura. Giulia, invece, con l'aiuto di Marta, la nipote di Dante, riesce lì dove il maestro, investito da un preciso ruolo sociale, aveva fallito. È lei che fa partire il coro, dando a tutti





la giusta spinta a crederci, a provarci perché poi, alla fine, ce l'avrebbero fatta, in un modo o nell'altro.

Giulia non è un maestro, è la guida che anima ma che poi sa ritornare al proprio posto, vicino agli altri ospiti e al loro livello. E tutto va, o almeno sembra che vada bene. Non è lo specchio più realistico di una vera democrazia? Non è l'immagine di uno stato democratico dove il lavoro, l'impegno, gli sforzi, grandi o minimi, di tutti, concorrono a elevarlo, a farlo funzionare?

C'è tutta una generazione. Ci sono speranze e sogni spezzati, sprazzi di un futuro possibile e praticabile, assieme a specchi infranti e vetri a pezzi. Immagini che non si vorrebbero più cancellare.

*Lia Levi. La storia di un popolo, la memoria*

Scrittrice (anche di numerose pubblicazioni per ragazzi) e giornalista (ha diretto il mensile ebraico *Shalom*), ha presentato al suo vasto pubblico di lettori due importanti opere legate alle vicende del popolo ebraico: nel 2010 esce *La sposa gentile*<sup>12</sup>, romanzo che in un certo senso abbraccia la storia del Novecento fino alla promulgazione delle leggi razziali in Germania e in Italia.

*Un banchiere ebreo, sposa una contadina cristiana.* La vicenda ci porta agli inizi del Novecento e la Levi con grande maestria delinea una storia familiare che viene a incrociare quella del popolo ebraico, per fermarsi alle soglie del 1938, l'anno delle leggi razziali fasciste.

Amos, un giovane banchiere ebreo di una cittadina piemontese, decide di mettere su famiglia. I suoi parenti, soprattutto le donne della famiglia, lo indirizzano verso alcune giovani che farebbero al caso suo. Ma al cuore non si comanda e così, quando Amos incontra Teresa, una giovane contadina, ci si innamora nonostante appartenga ad una differente religione. Non poche difficoltà incontrerà il giovane ostacolato dalla famiglia, ebraica e rispettabile, che non consentirà le nozze con una cristiana, una *sposa gentile*.

Ora, con il termine *gentile* si fa certamente riferimento alla docilità della giovane, alla sua capacità di adattamento alle circo-

12. L. LEVI, *La sposa gentile*, e/o, Roma 2010.





stanze della vita, ma anche alla tradizione ebraica: il termine indica l'appartenenza ad un altro popolo, un'altra *gens*.

Teresa, donna umile e semplice ma ben determinata nel sentimento che la lega ad Amos, non lesinerà ad allontanarsi dalla propria famiglia pur di non perdere il suo amato. Non pochi interrogativi pone la vicenda che con grande garbo ci racconta la Levi, dal problema della rinuncia alla propria religione che potrebbe essere intesa come un atto di debolezza più che di coraggio, al problema dell'educazione religiosa dei figli che nasceranno. Una storia che va oltre gli steccati, oltre i confini, supera ogni barriera e suggella il sentimento dell'amore sopra ogni altra cosa. La vicenda potrebbe rivelare, infine, il coraggio dei due sposi che, con l'audacia e la forza, potranno contribuire così ad una occasione di crescita anche collettiva.

La Levi ha una non trascurabile domestichezza con la scrittura, limpida, cristallina e con un registro sempre medio/alto. Le suggestioni della tradizione ebraica, le parole che come melodie affascinano il lettore, le storie nella grande storia di quel popolo *eletto*. Questo e altro nelle pagine della Levi.

Con *La notte dell'oblio* (2012) sposta l'attenzione sugli anni successivi: siamo a Roma all'indomani dell'8 settembre 1943, dell'armistizio e dello sbarco degli Alleati. La città subirà pesanti bombardamenti (si ricorderanno quelli al quartiere di San Lorenzo, nel 1944) e sarà, come per altre città italiane (Marzabotto...), teatro di residui e violenti attacchi tedeschi a inermi cittadini: i rastrellamenti di ebrei e non ebrei, le deportazioni, gli attentati e le stragi, come quella alle Fosse Ardeatine<sup>13</sup>.

In una intervista a Rocco Bellantone, Lia Levi si dichiara:

il libro è leggermente diverso rispetto ad altri che in passato ho scritto su questo argomento. Naturalmente il punto di partenza rimane chiaramente la mia esperienza di bambina salvata da quella guerra. Ma ne *La notte dell'oblio* affronto principalmente il problema dei delatori, e

13. Il 24 marzo del 1944 vennero fucilati e massacrati 335 civili e soldati italiani dalle truppe di occupazione tedesche, per rappresaglia, a seguito dell'attentato in via Rasella dove morirono 33 soldati del reggimento *Bozen* appartenente alla *Ordungspolizei* dell'esercito tedesco.





dunque i tanti casi di chi ha denunciato o consegnato direttamente ai tedeschi degli ebrei. Io a quel tempo c'ero, e ricordo l'assoluto silenzio e poi, dopo la guerra, l'oblio della rimozione di quanto accaduto<sup>14</sup>.

Molti gli sfollati che cercano rifugio altrove, in posti sicuri. Come i protagonisti del romanzo: Elsa e Giacomo e le loro due figlie, Milena e Dora.

Era cominciato così proprio così. Con i tedeschi che, pochi giorni dopo avere occupato la città, erano già lì a chiedere agli ebrei cinquanta chili d'oro. In cambio promettevano la salvezza. È certo che tutti vogliono correre incontro alla salvezza con l'impeto di bambini all'uscita di scuola – [...] Ma, tempo pochi giorni, il “patto di salvezza” si era rivelato per quello che era, uno scellerato inganno. La caccia all'ebreo era cominciata di colpo in un'alba di pioggia e prima del tramonto il vecchio quartiere ebraico era ridotto a uno scheletro spogliato della sua carne<sup>15</sup>.

È una famiglia benestante, ebrea, quella che trova ospitalità presso un parente della signora Elsa, don Gioacchino, in un piccolo paesino della provincia. Nascosti nella canonica, attendono passaporti e una nuova identità. Trascorrono le giornate leggendo e studiando: il padre vuole che le figlie imparino anche il latino, condizione indispensabile per elevarsi socialmente.

Ma, come nel precedente romanzo, la scrittrice richiama il tema del rapporto tra cristiani ed ebrei: nella comunità di don Gioacchino questa famiglia è dichiaratamente atipica e lo stesso prete cercherà di non perdere occasione per convertirla.

La situazione precipita quando Giacomo, pensando che Roma sia ormai al sicuro con gli Alleati alle porte (lo sbarco ad Anzio è nel gennaio 1944), vuole ritornare in città per seguire le vicende della propria attività, affidata a due apparentemente onesti commessi durante la sua forzata assenza. A Roma, però, constata un'amara verità: il negozio è in mano altrui. Italo, uno dei commessi, il più intraprendente, ha le redini dell'attività registrata ora a suo nome.

Giacomo non farà più ritorno in famiglia: è stato arrestato dai tedeschi, nonostante i nuovi documenti e una diversa identità.

14. Rocco Bellantone in: [www.nuovopaesesera.it](http://www.nuovopaesesera.it), venerdì 31 agosto 2012

15. L. LEVI, *La notte dell'oblio*, e/o, Roma 2012, p.12 e ss.





Italo è un delatore, come altri in quei giorni. Egli ha venduto al nemico un caro amico, un onesto datore di lavoro come Giacomo. Ancora una volta l'ebreo come una altra razza, un diverso da barattare in cambio di denaro, di sicurezza economica.

Scrivete Elisabetta Bolondi che

la storia del commerciante romano Giacomo e della sua famiglia costituiscono un *exemplum* della rimozione e della dimenticanza che sono di per sé un seria lezione di storia, un concreto e salutare ammonimento a non dimenticare, a non occultare, a fare i conti con gli accadimenti storici al momento giusto, altrimenti le conseguenze nefaste ricadranno sugli innocenti<sup>16</sup>.

Per Elsa e le figlie è tempo di tornare a Roma, alla normalità (quale?), alla vita di tutti i giorni: trovare un lavoro, cercare una nuova dimensione. Bisogna forse anche dimenticare?

Raccontando la vicenda di Giacomo, la Levi si pone davanti al silenzio su fatti di inaudita gravità come le delazioni, le denunce contro gli ebrei. Il caso della *pacificazione*<sup>17</sup> voluta anche da Togliatti, allora ministro della Giustizia, non ha contribuito a riappacificare gli animi e a riannodare il rapporto con gli ebrei quanto piuttosto, come traspare dalle pagine del romanzo, a favorire la rimozione delle responsabilità italiane.

Inevitabili riferimenti, poi, alla nascita dello Stato di Israele: ci si chiede se sia utile uno stato ebraico, dove gli ebrei possano sentirsi al sicuro e, di conseguenza, difendersi da ogni altro attacco. Emblematica la vicenda dei due cugini, Giorgio e Davide che, come altri ebrei italiani, decidono di partire alla volta del costituente nuovo Stato<sup>18</sup>.

16. Elisabetta Bolondi, 8.10.2012 in: [www.sololibri.net](http://www.sololibri.net).

17. Nel giugno del 1946, la pacificazione voluta dal ministro Togliatti, porterà l'amnistia per i reati comuni e politici che non contemplassero pene superiori a cinque anni di carcere, commessi tra l'8 settembre del 1943 e la fine della guerra, tra cui erano da annoverarsi anche quelli come le delazioni, le denunce che hanno portato molti altri uomini, ebrei e non ebrei, ai campi di sterminio.

18. Il 29 novembre del 1947 l'assemblea generale delle Nazioni Unite divide la Palestina in due Stati, uno ebraico e uno arabo. Gli arabi non accettano la spartizione e si preparano alla guerra. Il 14 maggio del 1948 nasce ufficialmente lo Stato ebraico.





La scrittura di Lia Levi, dolce, serena, ma alta e solenne, contempla le varie vicende invitando il lettore a una attenta riflessione perché nulla vada dimenticato, nulla vada rimosso. Solo così si potrà costruire una nuova pagina della nostra storia.

*Ben Pastor. Il romanzo storico a tinte noir: da Il Signore delle cento ossa a Il cielo di stagno*

La Pastor, il cui vero nome è Maria Verbena Volpi, è nata a Roma ha insegnato Scienze sociali in varie università americane dividendosi sempre tra Italia e Stati Uniti. Romanzi di successo, un vasto pubblico di lettori, la storia come sfondo per i suoi personaggi, l'indagine come metodo, l'analisi dei fatti e delle situazioni, l'atmosfera *noir* per tenere con il fiato sospeso.

Negli ultimi anni ha iniziato una stretta collaborazione con Sellerio, e con la casa editrice palermitana ha pubblicato le pagine avvincenti dell'ufficiale tedesco Martin Bora, una sorta di investigatore privato negli anni del nazismo e della seconda guerra mondiale.

Documenti e cartografia (anche militare) alla mano, ricostruzioni fedelissime, ambientazioni coerenti e rispettose di un determinato contesto, meticolosità nelle descrizioni, cura e attenzione anche per il più piccolo dei dettagli, la Pastor attraverso una scrittura limpida e cristallina, corroborata da scelte lessicali di grande respiro e registro sempre alto, ci sorprende con una narrazione tra la *diaristica* e la *memorialistica*.

Nel 2011, con *Il Signore delle cento ossa*, edito da Sellerio<sup>19</sup>, Ben Pastor ricostruisce gli anni immediatamente precedenti allo scoppio della guerra. Teatro della narrazione è una triangolazione Germania, Giappone e Italia. Nell'aria si avverte sempre più l'odore acre e violento di una guerra imminente. Gli anziani, prudenti, i giovani assatanati dal fuoco rivoluzionario. Un fitto mistero dietro una serie di omicidi, costruito su numeri emblematici, segnali da riconnettere, pezzi da rimettere insieme come in un puzzle. E l'abilità di Martin Bora che quasi casualmente si scopre investigatore.

19. Il primo della serie dedicata all'ufficiale Martin Bora, *Lumen*, è del 2000. La casa editrice Sellerio lo ripubblica nel 2012.





Chi è in realtà Bora? Un ufficiale tedesco e non per questo un nazista, un uomo dotato di una discreta cultura, una formazione tra le schiere dei militari: grandi idealità, forte determinazione sono le caratteristiche del suo modo di essere e di agire. Carriera, orgoglio personale, egli è un prodotto della Germania hitleriana.

Siamo a Lipsia, nell'aprile del 1839, il mese della cultura giapponese. Bora è un attendente del generale Luttwitz, incaricato dell'ospitalità dei visitatori nipponici.

Il romanzo-diario di Martin prende il via da martedì 4 aprile 1939 e si inoltra fino al 21 aprile, giorno del compleanno di Hitler. Viaggia su due piani ben distinti ma legati indissolubilmente da una stessa mano, quella di Bora: è il protagonista ma è anche l'estensore meticoloso e attento del diario che prende inizio *domenica di Pasqua, 9 aprile 1939* per chiudersi il 20 aprile dello stesso anno. Le pagine del diario, dense, fitte ma vergate con eleganza e sobria scrittura, degna di un intellettuale o di chi ha alle spalle un bagaglio culturale non indifferente, si alternano alle vicende del romanzo e procedono parallelamente. Bora ama scrivere. Una passione o forse anche un bisogno esplosivo ai tempi della campagna del generale Franco:

Si portò dietro il diario che aveva iniziato la notte della partenza per la Spagna, un quaderno spesso, rilegato in stoffa, fitto di un minuto corsivo gotico. Un esercizio di disciplina, per una persona dalla calligrafia nervosa e spavalda, un risparmio di carta nella speranza di riferire di grandi azioni nelle pagine a venire<sup>20</sup>.

Mettendo da parte quella che si potrebbe definire una *spy story* (uno spionaggio industriale che coinvolge tedeschi e giapponesi), ecco che siamo alla vigilia della guerra: nelle parole o nel giudizio di alcuni autorevoli personalità si fa riferimento ai giovani che si stanno imbarcando in una delle più tragiche avventure. Le parole, per esempio, del vescovo Homman (padre spirituale di Martin) cercano di mettere in guardia lo stesso tenente: dopo tutto un uomo di cultura qual è Martin non dovrebbe aver compreso l'inganno del potere? È già capitato in altre situazioni che non sempre gli intellet-

20. B. PASTOR, *IL Signore delle cento ossa*, Sellerio, Palermo 2011, p. 107.







tuali abbiano aperto gli occhi del popolo, spesso sono stati conniventi ma anche vittime dei regimi totalitari. In ogni caso mentre il lettore è a conoscenza di cosa accadrà dopo il 1939, i personaggi del romanzo sono completamente all'oscuro di tutto anche se alcuni di loro presagiscono che nell'aria qualcosa sta per accadere.

Ben Pastor mette in atto una particolare cura per il dettaglio, è attenta sia per gli elementi utili alle indagini (le sigarette al mentolo, il ruolo di piegare la biancheria, le formiche sul collo ferito di uno degli ufficiali giapponesi uccisi, i guanti bianchi di Ikeda) che per gli aspetti che riguardano l'ambientazione stessa della storia e dei vari personaggi, gli usi e i costumi, taluni comportamenti, il richiamo ai numeri, alle serie numeriche («La vista lo ipnotizzava come se i quindici chicchi traslucidi fossero latori di chissà quale messaggio». 8-4-3.8-4-3<sup>21</sup>) o ai numeri che nella tradizione giapponese sono ritenuti portatori di fortuna o di sventura<sup>22</sup>.

Nel 2013 esce *Il cielo di stagno*<sup>23</sup>, sempre con Sellerio. Martin Bora è in Ucraina e siamo tra il maggio e il giugno del 1943. Ancora una volta il romanzo – diario che si sviluppa su due livelli: la narrazione da una parte e la diaristica e memorialistica dall'altra. Anche qui una precisa datazione: Martin Bora inizia il suo diario lunedì 3 maggio 1943 per concluderlo il venerdì 4 giugno dello stesso anno.

Alla sera si concedeva il tempo per quella scrittura così meticolosa, così particolareggiata:

Inutile cercare di dormire. Bora estrasse dal baule il robusto diario rilegato in tela, sopravvissuto a Stalingrado. Assieme a poche lettere, era tutto quello che aveva salvato dal disastro. Si sedette alla scrivania, tolse il cappuccio alla stilografica dal pennino d'oro (dono di Dikta) e cominciò a scrivere<sup>24</sup>.

21. Ivi, p. 162.

22. Ivi, p. 207 e ss.

23. Il titolo originale è *Tim sky*, di cui si offre una interpretazione proprio nell'epilogo. La traduzione è stata condotta da Luigi Sanvito e il testo finale è stato concordato e revisionato dall'autrice.

24. B. PASTOR, *Il cielo di stagno*, Sellerio, Palermo 2013, p. 96.





Il tenente Bora era già stato addestrato in Russia ai tempi di Weimar, per degli addestramenti: lì aveva appreso la lingua, la cultura e le tradizioni, e aveva anche impresso dentro di sé spazi e luoghi di quel mondo sconfinato. Anche i suoi parenti avevano combattuto durante la campagna di Russia di Napoleone (1812).

Bora non è più il baldanzoso giovane che combatte nella Spagna a sostegno del generale Franco, nel 1937, e nella sua coscienza non c'è spazio più solo per azioni abominevoli e atroci: nell'episodio delle donne ucraine salvate dall'impiccagione sarebbe possibile scorgervi forse un gesto eroico o semplicemente di umana pietà o forse una via di salvezza per assicurarsi di non finire condannato alle fiamme eterne? Ma anche in *Lumen*, il romanzo del 2000, ambientato nella Cracovia del 1939, la coscienza di Bora non può non registrare una sorta di pietà nel riconoscere il suo maestro di musica, il caro Weiss, tra gli ebrei al lavoro forzato in una strada<sup>25</sup>.

*Il cielo di stagno* è un libro che parla di guerra tra popoli – ha scritto Marina Piccone – ma anche di guerra interiore perché l'anima umana che è dentro di noi non soccomba in un abbruttimento bestiale, parla dell'onta del tradimento e ancora della guerra interna per non scegliere la via del tradimento politico e però nello stesso tempo non tradire i propri principi<sup>26</sup>.

Ancora una volta è possibile riscontrare nella Pastor una scrittura fluida, ben articolata; leggere sfumature e pennellate di garbo, poi, riescono a mettere ben in luce e a far risaltare l'attenzione ai dettagli, ai particolari, la meticolosità nelle descrizioni, la precisione nel delineare ogni minima situazione:

Nel campo sterile tra il canale e la sterrata, c'era un muretto su cui Bora andò a posare la mina. Una delle galline doveva averlo usato come riparo, perché un uovo giaceva per terra. Commestibile o no, sopravviveva alla creatura che lo aveva depresso nella sua intatta fragilità. Bora si chinò a raccogliarlo con lo stesso gesto controllato con cui aveva maneggiato l'esplosivo<sup>27</sup>.

25. Cfr in B. PASTOR, *Lumen*, Sellerio, Palermo 2012.

26. M. PICCONE, *Il cielo di stagno di Ben Pastor*, in: [www.wuz.it/recensione-libro/.../Recensione-Ben-Pastor-cielo-stagno.html](http://www.wuz.it/recensione-libro/.../Recensione-Ben-Pastor-cielo-stagno.html), (7.03.2013).

27. B. PASTOR, *Lumen*, cit., p. 200.





Seguendo il tenente Bora la scrittrice ci conduce negli spazi visibili della storia: il suo personaggio compie un vero e proprio percorso di formazione, acquisisce una maggiore coscienza del suo ruolo arrivando a interrogarsi sui compiti che gli vengono assegnati e che in un modo o nell'altro dovrà assolvere.

*Paola Zannoner. Raccontare ai più piccoli. Per non dimenticare*

Tra le numerose pubblicazioni della Zannoner, una delle scrittrici più affermate e amate da un pubblico di giovani adolescenti, si può far cenno a *Quel giorno pioveva*, ripubblicato all'interno di *Sopra l'acqua e sotto il vento* (Mondadori), e *A piedi nudi a cuore aperto* (Fanucci). Il primo testo ci riporta ad un episodio doloroso e tragico della nostra storia recente, di quella storia italiana degli ultimi quarant'anni segnata da attentati, bombe, atti sovversivi e terroristici, sangue di vittime innocenti. L'Italia era ancora sconvolta dall'attentato milanese del dicembre 1969 alla Banca Nazionale dell'Agricoltura, in piazza Fontana, quando un nuovo attacco, nel maggio del 1974, a Brescia, in piazza della Loggia, aveva riportato nuovamente il nostro paese nel lutto più insensato: una bomba aveva causato sette morti ed un centinaio di feriti tra coloro che avevano partecipato ad una manifestazione sindacale. Brescia non sarà la fine del tunnel ma un macabro *rito* che si perpetrerà fino alla strage nella stazione ferroviaria di Bologna, il 2 agosto del 1980.

Perché queste stragi? Quali gli interrogativi e che senso ha parlarne ancora oggi?

Paola Zannoner scrive perché non si dimentichi e affida i ricordi ad una ragazzina liceale che, capitata quel giorno a Brescia, sarà coinvolta inconsapevolmente nella tragedia. La storia riletta con gli occhi di una adolescente: il punto di osservazione, dunque, è quello di una ragazza e non dell'adulto. E così le osservazioni, le considerazioni, i "perché" sono posti da un punto di vista privilegiato.

Un altro atto d'amore verso gli adolescenti è la pubblicazione di *A piedi nudi, a cuore aperto* con un altro deciso e fondamentale tema, l'integrazione tra culture diverse, tra razze diverse.





Sono molto apprezzabili i lavori della Zannoner perché denotano un'attenzione particolare alla nostra società, verso quei passaggi nodali imprescindibili. Lei sa parlare agli adolescenti, sembra di conoscerli e non superficialmente: sembra immersa nei loro racconti, nelle loro storie, nei loro drammi e nelle loro gioie. Allo stesso modo ha costruito un altro suo lavoro, *La lunga scia d'argento*, la cui narrazione è affidata ad uno dei due protagonisti, entrambi adolescenti.

Manfredi ed Eugenio sono amici inseparabili, vivono all'unisono. Sono due diciassetenni, al quarto anno in un liceo barese. Uno è il Comandante, il leader, l'altro ne segue le orme e vive alla sua ombra; uno è brillante, esuberante e pieno di vita, amante del rischio e dell'avventura, l'altro è più posato, senza nessuna che gli corra dietro. Sono due entità che potrebbero essere anche lette come le due facce di una stessa medaglia. Siamo davanti al tema del *doppio*: un po' come *Narciso e Boccadoro* di H. Hesse<sup>28</sup> o come Guido e Mario, i protagonisti di *Due di due* di Andrea De Carlo<sup>29</sup>. Due esempi che si prestano opportunamente.

La vicenda è narrata da Manfredi al termine drammatico di un anno scolastico e alla sua imminente partenza per il Messico. Il racconto dura circa il tempo di una vacanza, un mese nel Messico del Nord, in una fattoria, alle prese con i cavalli e le praterie, con i *vaqueros* e una bella quindicenne, Rocìo.

Il Messico è ampi spazi, territori infiniti, praterie ma anche storia. Un'anziana nonna Pilar, un vecchio amore italiano finito poi nella rivoluzione di Che Guevara, Fidel e Raoul Castro e morto dopo essere sbarcato a Cuba per mano dei militari che lo avevano catturato. Ma è anche il Messico di grandi intellettuali, l'impegno di Tina Modotti<sup>30</sup>, per esempio, e di tutto il suo gruppo di artisti e rivoluzionari che ruotavano accanto a lei.

28. H. HESSE, *Narciso e Boccadoro*, Mondadori, Milano 2001.

29. A. DE CARLO, *Due di due*, Bompiani, Milano 2012.

30. Tina Modotti, antifascista, emigrante, operaia, è stata artista, attrice e fotografa di grande fama nel Messico degli anni '20 (Udine 1896 – Città del Messico 1942).





Potrebbe, dunque, definirsi un romanzo di formazione: Eugenio, grazie a quella che potrebbe rivelarsi una vera e propria terapia (la cura per i cavalli, la figura di Luz, l'anziana nonna Pilar, l'amicizia con Manfredi e con la stessa Rocío), ritrova se stesso e una nuova dimensione che gli permette di superare quella *linea d'ombra* dell'età adolescenziale. Tornato a casa, al suo punto di partenza, ritrova gli amici di un tempo che ora lui rivede come *comparse e maschere di una recita ormai consumata*<sup>31</sup>.

Ad impreziosire, infine, il lavoro della Zannoner è la lingua: una particolare attenzione alle scelte lessicali, all'aggettivazione, alle metafore, alle similitudini che, più che piegarsi al racconto, ne sottolineano i tratti peculiari, i passaggi decisivi e lo abbelliscono conferendovi una indubbia dignità.

*Elena Mearini. Il graffio assordante della scrittura*

È incredibile ma quello che abbondantemente affiora dalle opere di Elena Mearini, quello che emerge solamente avvicinandoci alle pagine di *360 gradi di rabbia* (2009) e *Undicesimo comandamento* (2011) è rabbia, urla strazianti assieme a graffi, colpi di lama e di rasoio, tagli come quelli dell'artista umbro Burri<sup>32</sup> praticati su alcune delle sue opere.

Tagli che consentono di guardare in profondità e di riportare a galla realtà che, se pur dolorose, dovranno essere rimarginate con una terapia adeguata e una lunga convalescenza.

L'attenzione è tutta su giovani donne. Vera, ventotto anni, è la protagonista del primo lavoro. Una particolare situazione familiare, genitori in perenne crisi conflittuale, fuga da casa e anni trascorsi vicino ad una nonna che le sgrana rosari accanto agli altri problemi della vita, fino al suo primo lavoro, il mondo dell'arte,

31. P. ZANNONER, *La lunga scia d'argento*, Mondadori, Milano 2010, p. 188.

32. Alberto Burri, artista umbro, nasce a Città di Castello nel 1915. È stato un grande pittore, innovativo, assieme a Lucio Fontana. Nel 1949 la sua prima opera: tele di sacco, materia grezza, povera, informe; negazione del colore, anzi pochi colori, *notazioni minime di colore* (Franco Simoncini, *A tu per tu con l'opera d'arte*, 1975). Ferite inferte alla materia, tele strappate, sangue, ossessioni dell'ultimo conflitto mondiale. Muore a Nizza nel 1995.





una Pinacoteca. Poi le si apre il baratro e un fondo nero da cui è difficile far ritorno. Vi è tutta la consapevolezza di un percorso difficile, di un corpo che non risponde e prende le distanze, si difende come meglio crede. Un corpo che la abbandona mentre il peso del passato tuona incessante dentro di lei.

Lascio che il buio mi prenda. Con la sua bocca sdentata e le gengive nude. Non ho più voglia di scappare. Ho camminato a passo di gambero per anni interi. La fuga caricata sulle spalle. Incastro tra le scapole. Una corsa a ritroso. Che ogni giorno aggiungeva metri al traguardo. Sulla linea d'arrivo mia madre, mio padre. Sempre più lontani. La distanza era il mio fortino. Avamposto di difesa e consolazione<sup>33</sup>.

Vera deve fare i conti con il suo passato: la famiglia, prima di tutto, un coacervo di conflittualità e violenti litigi. Lei che vorrebbe prendere le parti della madre, difenderla, proteggerla, trova invece salvezza presso una nonna comprensiva e di grande sostegno. Il lavoro dopo la scuola, l'atelier, la ricerca dell'anima gemella, di un altro sostegno per ricomporre l'amore velato. Stefano, il personaggio che sembra averle dato modo di non affogare, strumento della sua salvezza, diviene un ostacolo, un elemento che è necessario abbattere per poter dischiudersi, per poter rinascere: «Lui un cerchio io un triangolo. Non combaceremo mai<sup>34</sup> [...] E poi è una di quelle taglie che io non posso più indossare»<sup>35</sup>.

Le parole, le scelte lessicali: nulla è lasciato al caso, con un meticoloso lavoro di rifinitura, di precisione. Un cesellare la lingua con un'abbondanza di metafore: i castelli di sabbia che vengono distrutti dai grandi<sup>36</sup> o come le *ave maria* e i *padre nostro* insegnate dalla nonna che si mescolano al cibo, ai pensieri, alla rabbia in un rosario che non ha più fine, arricchiscono il testo e lo impreziosiscono come tante gemme che forse vorrebbero farsi strada tra le spine di un percorso simile ad un calvario.

33. E. MEARINI, *360 gradi di rabbia*, excelsior 1881, Milano 2009, p. 24.

34. Ivi, p. 44.

35. Ivi, p. 115.

36. Ivi, p. 73.





La scrittura è tutto nel libro di Elena Mearini: dai periodi brevi, anzi talvolta brevissimi, con assenza spesso della sintassi, come tanti flash che si susseguono con rabbia, con dolore, scatti abbozzati, lasciati a metà, appena accennati. Ma ci sono ritmo, intensità, tensione drammatica e, infine, attesa di un qualcosa che non si riesce a definire nella sua totalità.

In *Undicesimo comandamento*, il suo secondo romanzo, la Mearini offre la sua penna ancora una volta ad una giovane donna. Serena vive un rapporto conflittuale con Diego, il suo uomo: amore e odio si mescolano confondendo i ruoli, annebbiando una relazione che si trasforma in un legame violento e ossessivo. È difficile prendere consapevolezza del fallimento di una relazione, è duro dover ammettere una sconfitta; ma le parole non bastano, non possono risanare quel che di malato ora si è insinuato all'interno della coppia.

Emblematica l'immagine di copertina, un mazzo di rose rosse non tanto a rappresentare un dono o a sottolineare una promessa quanto piuttosto a evidenziarne le spine e le asperità, a ricordare un cammino verso il calvario e i chiodi della passione di Cristo. Anche in *Undicesimo comandamento* i riferimenti al mondo religioso, al Cristo sofferente che sembra soccombere sotto il peso della croce, vengono a dar corpo alla dolorosa esistenza della protagonista.

I riferimenti alla sfera del sacro non sono per niente secondari o di secondo piano. Il Cristo in croce interroga, la sofferenza e la violenza gratuita, inflitta da uomini che non hanno saputo credere in lui *di rimando*, da una parte contribuiscono ad aggravare la colpa per tutte le nostre scelte sbagliare, ma dall'altra evidenziano che colui che è stato messo in croce condivide pienamente la sorte di tutti noi e ci sostiene nei momenti più terribili.

Con un colpo di scena e un coraggio inusitato, Serena riesce a riscattarsi, ad uccidere ciò che metaforicamente rappresenta quella parte di noi che continua a farci male.

La violenza dell'uomo, che si accanisce in modo bestiale sulla giovane donna in un andirivieni di promesse, pentimenti e inaudita cattiveria, mette in luce tutta la propria insicurezza e fragilità nutrita solo dalla mancata reazione della donna e dall'ambigua spe-





ranza nel domani, in un perverso gioco di colpa, espiazione, martirio e peso dei sopravvissuti.

Era il giorno del nostro matrimonio. Avevo venticinque anni. L'abito bianco. Uno strascico di speranze dalla vita ai piedi. È tre metri oltre. Ricordo il mio respiro. Edera rampicante alla trachea. Che buttava germogli dentro il naso. Un giardino pensile alle narici, innaffiato dal riso caduto a pioggia. Sul sagrato della chiesa ero terra disposta al fiore<sup>37</sup>.

Il linguaggio è sempre a livelli metaforici e non descrittivi, come se l'autrice riuscisse a narrare meglio attraverso immagini, incastri, e la parola venga a prendere corpo, sangue in una scrittura che è fisicità, metafora, appunto, attraverso la concretezza delle immagini. La lingua si caratterizza ancora una volta e si formalizza con periodi molto brevi, veri e propri flash, associazioni di campi semantici, esempi/finzioni.

*Cristina Zagaria. L'inchiesta, l'approfondimento della cronaca*

Lei è una giornalista di Repubblica, lavora a Napoli e si occupa di cronaca nera. Ha condotto inchieste sulla corruzione, sul malaffare, sui veleni dell'Ilva di Taranto, sulle morti bianche.

Con Flaccovio ha pubblicato *Miserere. Vita e morte di Armida Miserere, servitrice dello stato*, dove ha messo in luce la vicenda di una direttrice del carcere di Sulmona a cui la mafia ha portato via il marito. Armida non sopravvive alla dura sorte che ha spezzato un legame così ben radicato, soccombe nonostante sia una donna colta, erudita e nella sua vita abbia cercato di adoperarsi per chi è dietro quelle sbarre senza altra via d'uscita

Nel 2008, sempre con Flaccovio, pubblica *L'osso di Dio*. Un titolo quanto mai inquietante per un'altra dolorosa inchiesta. Angela Donato è una *donna di mafia* che ha cercato, però, di preservare il figlio maschio, Santo, tirandolo fuori da quella dolorosa terra di Calabria e iscrivendolo in un convitto ad Assisi. Ma la terra chiama e l'appartenenza all'organizzazione ha vie di scampo. Santo torna

37. E. MEARINI, *Undicesimo comandamento*, Gruppo Perdisa editore, Bologna 2011, p. 19.







e vi rimane avviluppato fino a quando non finirà la sua giovane esistenza e il suo sarà catalogato come un caso di *lupara bianca*. Angela non si rassegna e la sua ostinazione le aprirà uno spiraglio: si intensificano le ricerche grazie alla sollecitudine delle forze dell'ordine che non si arrendono e a qualche magistrato disposto a cercare la verità. Il corpo di Santo non verrà mai trovato. Di lui rimarrà solo un piccolo segno, un piccolo osso trovato nello spazio indicato per la sua scomparsa, *l'osso di Dio*.

Oggi aspetta. Aspetta la notizia che gli amici di suo figlio sono stati arrestati. La morte di Santo aveva meritato a stento un trafiletto sui giornali locali. Un caso di *lupara bianca* in Calabria non vale di più. Nei giorni dopo l'arresto Angela compra tutti i giornali nazionali: la storia del suo Santino ha conquistato le prime pagine dei quotidiani calabresi e italiani<sup>38</sup>.

Il lavoro di Cristina Zagaria apre nuovi scenari, porta quel sud martoriato e omertoso alla ribalta, sotto i riflettori. La Calabria è una terra dimenticata, non vi sono neanche redazioni dei quotidiani nazionali: i giornalisti di Napoli o di Bari si occupano di cronaca nera in Calabria. Non vi sono pentiti di mafia, nessun caso di ribellione alle organizzazioni malavitose. Eppure Angela Donato rappresenta una svolta, il coraggio che un'altra via è percorribile e che è possibile far a meno dell'organizzazione. Lo Stato c'è, esiste, e le forze dell'ordine e i magistrati che rappresentano questo Stato sono sempre in prima linea, non abbandonano mai il campo al nemico, nonostante attentati, gravi perdite, nonostante la corruzione di politici e di alcuni uomini delle istituzioni.

Pensieri, sentimenti, atmosfere tipiche della narrazione romanizzata non riescono a colmare un vuoto che resta, è l'assenza di significato che caratterizza tutte le logiche mafiose, è il senso di nausea che lasciano, come un filo di bava dietro di sé, a chi ci si accosta e le guarda anche solo da lontano, anche se filtrate dalla pagina di un libro<sup>39</sup>.

Nel 2010 un'altra inchiesta nelle pagine della giornalista. Con *Perché no* (Perdisa Pop) l'inchiesta si sposta nel capoluogo campa-

38. C. ZAGARIA, *L'osso di Dio*, Dario Flaccovio editore, Palermo 2007, p. 298

39. Benedetta Ferrucci in [www.mangialibri.com/node/2490](http://www.mangialibri.com/node/2490)





no. Una vita spezzata, una maestra i cui sogni si infrangono: uno scippo in piena regola nelle strade della città. Le viene tolto tutto, anche il rispetto. Gli scippatori sono una baby gang, sono dei piccoli ragazzi, quelli stessi a cui insegna. Il dolore e la sconfitta non tolgono però la dignità a questa donna che saprà ricominciare credendo ancora di più nel suo lavoro e nell'operazione culturale cui è chiamata.

Questi sono i miei ragazzi. Ecco l'altro si chiama Francesco, ora me lo ricordo. Aveva nove anni e arrivava in classe sempre in ritardo, sbuffando e facendo un sacco di rumore. Passava tra i banchi delle bambine e faceva cadere le cartelle. Poi lanciava lo zaino sul suo banco e andava alla finestra. Io lo lascio fare. Questi sono i miei ragazzi, io li ho cresciuti così. Loro per cosa lottano? Qual è la loro guerra? E la mia qual è stata?<sup>40</sup>

Sia nel primo che nel secondo lavoro la Zagaria svela le sue qualità di giornalista in prima linea, sul campo. Una scrittura armonica e avvincente al tempo stesso scuote il lettore e lo tiene avvinto fino alle ultime pagine. Sono interrogativi che si levano, sono domande di senso che si impongono. La giornalista ha a disposizione un grande materiale umano e su questo vi lavora ritagliando storie, figure, vicende, per non lasciare solo un sud che chiede di realizzare le proprie aspirazioni alla *normalità* e che vuole disfarsi di luoghi comuni e di quella coltre di illegalità che la copre e la offusca.

*Giulia Carcasi. L'evoluzione del racconto e la preziosità della scrittura*

Esordio a diciotto anni con un romanzo adolescenziale, *Ma le stelle quante sono* (2005), per questa giovanissima scrittrice romana. Una storia che sembra scritta a quattro mani, una partitura per due adolescenti, una vicenda che scava all'interno di quell'universo giovanile fatto di amori, amicizie, scuola, libri, ricordi, rancori, delusioni e sogni a occhi aperti. I due protagonisti, Alice e Carlo, si rincorrono tra una pagina e l'altra, anzi a correre è proprio lei, la ragazza, mentre lui è più imbranato e goffo. Si cercano, si perdono

40. C. ZAGARIA, *Perché no*, Gruppo Perdisa editore, Bologna 2009, p. 100 e ss.





di vista pur frequentando la stessa scuola, all'interno della stessa classe, sedendo a volte allo stesso banco. Si ritrovano come nelle migliori storie. Ma senza uno sdolcinato finale. Sembrerebbe un percorso di formazione, una crescita. E la scrittura spigliata, fresca ma attenta e mai approssimativa, tinge il romanzo di colori netti, ben definiti, mai sbiaditi, dando così corpo e spessore alla vicenda.

Un salto di qualità con *Io sono di legno* (2007): non solo adolescenti, ma madre e figlia, in un accorato confronto generazionale. Attraverso il diario di una diciottenne, una madre ritrova se stessa e si rimette in gioco. Il romanzo della Carcasi alterna le pagine dell'una e quelle dell'altra, in una corsa tra presente e passato, senza rimpianti o vacua nostalgia. La scrittura è incisiva, scende come un bisturi a forare la storia, a scarnificarla e a riportarla in tutta la sua verità: *Tu parli di donne bambine, Mia. Be', ci sono due volte in cui si è donne bambine. A diciotto anni nel corpo, per forza. A sessant'anni nella testa, per debolezza. Il tempo si diverte a rovesciare la clessidra*<sup>41</sup>.

È del 2010 *Tutto torna*. Con un'abile regia la scrittrice sembra chiudere un cerchio iniziato anni prima con il suo primo romanzo. Un viaggio verso un punto ben preciso, un punto di arrivo che farà tornare indietro e ricominciare la partita. Un professore universitario di linguistica conduce i suoi studi sulle parole: sta cesellando e poi incasellando termini per un dizionario. È meticoloso nella sua ricerca. Annota su taccuini, fogli sparsi. Sceglie, lima, scarta. Con certissima pazienza. Tutto deve tornare. La parola è il leit-motiv, il filo conduttore, la parola che si carica di significato, la parola che evoca, la parola che torna e tutto fa quadrare. E le parole erano state un gioco fin dall'infanzia:

Cosa volevo fare da grande. Gli altri il pescatore: con il retino catturavano granchi. Tra gli scogli, io avevo un quaderno e dentro ci finiva tutto quello che riuscivo a chiamare con il nome a cui rispondeva, con una coincidenza di carne e pelle, contenuto e contenitore. Cosa volevo fare da grande: inscatolare la realtà nei barattoli delle parole<sup>42</sup>.

41. G. CARCASI, *Io sono di legno*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 45.

42. ID., *Tutto torna*, Feltrinelli, Milano 2010, p. 18.





La vicenda sembra scorrere su di un unico binario che da Roma, residenza di Diego, porta a Pisa, luogo del suo lavoro, e viceversa. Un incontro casuale, proprio sul treno, lo pone sulle tracce di una misteriosa donna che lo ha stregato. Due destini, quello di Diego e quello di Antonia, che all'improvviso si incrociano. Lui non sa nulla della donna, anzi scopre che ha mentito sulla sua identità, sul suo lavoro e su tutto il resto.

Lui non le crede più, allora, e proprio quando scopre la verità, un intervento chirurgico che metterà in evidenza la malattia, sarà troppo tardi. Si ritroverà così a partire di nuovo da zero, dall'inizio, questa volta con l'amaro in bocca, perché sa di aver perso in partenza.

Ci vediamo per la restituzione di ciò che ci appartiene, dopo aver mischiato torto e ragione, male e bene, l'autentico e l'inganno, torniamo a quello che ciascuno aveva all'inizio. Separi con la facilità di chi sa fare le parti. «Questo è tuo, questo è mio.» Ancora una volta m'inganni: questo non è più tuo e non è più mio [...]»<sup>43</sup>.

Un romanzo avvolto dal mistero che aleggia su uno dei personaggi, quello della donna. Una corsa verso le ultime pagine. Solo allora tutto diventerà chiaro, quadrato, carico di senso.

In effetti il protagonista è Diego ma in realtà i protagonisti sarebbero due, Diego e Antonia, due storie che in un certo senso si scompongono e poi si ricompongono per accavallarsi, sovrapporsi, annullarsi. «Ho strappato il vocabolario, Antonia, pagina dopo pagina, e finalmente il conto torna»<sup>44</sup>.

*Francesca Zucchiatti Schaal. Eleganza in punta di penna: da In un posto qualunque all'ora indicata a Il problema del mese di aprile*

Giornalista, scrittrice, interprete e traduttrice, curatrice di eventi culturali, si divide tra Venezia e Parigi. Dopo un esordio in sordina con *Una musica nella notte*<sup>45</sup> (Sonzogno, 2001), due prege-

43. Ivi, p. 100.

44. Ivi, p. 121.

45. Premio letterario *La prairie – Racconti di donna* 2002.





voli lavori segnano il suo battesimo letterario, *In un posto qualunque all'ora indicata* (2003) e *Il problema del mese di aprile* (2004) entrambi pubblicati da Robin - Biblioteca del vascello di Roma.

Con il primo romanzo, la scrittrice coglie nelle pieghe dell'animo umano misteri e turbamenti che poi passa ad analizzare in un crescendo di atmosfere e tensioni che esplodono in un finale inatteso e paventato al tempo stesso. Una scrittura tesa, fredda e tagliente, un registro tenuto sempre sopra la media, parole che si susseguono rapide e tese verso il finale:

Notte fonda: assalto aguzzo di un esile spicchio di luna. Uno strappo sul manto impenetrabile del cielo scuro. Ora lo trapassava con la sua lama bianca e lucente. Uno squarcio luminoso, una ferita. Lame di forbici?<sup>46</sup>

Dalle tinte fosche e cupe del noir, in un'ambientazione tutta londinese, alla Venezia lontana dai rumori di turisti e da quel romanticismo da cartolina. Una giovane madre si racconta durante alcuni momenti della sua giornata, nei lunghi pomeriggi al quartiere di Sant'Elena, lì dove tutto sembra riportare alla vita di una qualsiasi città di provincia. I giardinetti, il bar dove parcheggiano abituali avventori, anziani e quanti vi cercano ristoro. La donna e il suo bambino si rapportano con una nonna petulante e una bambina bulimica e capricciosa. Tentativi di socializzazione, prima, tra i due ragazzini, che finiscono, poi, con il rivelare la problematicità della bimba bulimica, la scontroosità, la durezza di certi suoi atteggiamenti davanti all'altro.

In quella che sembrerebbe una placida monotonia di giorni che si susseguono tra corse al vaporetto per raggiungere Sant'Elena e rientri, vi è spazio per alcuni ripensamenti della giovane madre. Jacky scopre lentamente la sua fragilità di donna separata e sola, fino a riscoprirsi e dover così ammettere il suo stato di nevrosi in quel gesto compulsivo di cercare cibo, divorarlo e ingurgitarlo e poi rigettarlo in nome di quell'asfissiante corsa al peso forma.

46. F. ZUCCHIATTI SCHAAL, *In un posto qualunque all'ora indicata*, Robin BdV, Roma 2003, p.101.





La scrittura, con quei riferimenti ai luoghi insoliti della città lagunare, è uno dei pregi di questa incantevole vicenda. Registro quasi sempre alto, corroborato da un lessico adeguato alla circostanza e che, opportunamente, sa cogliere aspetti intimi e privati insieme di una donna e di una madre. Immagini, metafore e un ritmo che conferisce solidità ai suoi pensieri:

Per la prima volta la partita si svolse nei tempi giusti, senza invasioni di campo, perdite di pallone, falli scorretti e polemiche, ma – ironia della sorte – io ero stato ridotto a una specie di comparsa, annullata in un'improvvisa sensazione di inutilità<sup>47</sup>.

*Il colore dell'inchiostro.* Nel 2010 la Mokeddem Edition pubblica *La couleur de l'encre*. Un caso letterario, un ritorno al *noir* ma con tinte ancora più fosche, in un'atmosfera del tutto *gotica*. Presentato a Perugia nel corso della manifestazione *Umbrialibri*<sup>48</sup> nel novembre 2013, il romanzo sarà poi tradotto in italiano dalla stessa autrice e pubblicato, con il patrocinio della manifestazione, nel giugno del 2014.

Paul e Caroline, due adolescenti, sono uno di fronte all'altro nelle pagine che alternano le loro storie, le vicende private e, infine, la segregazione nei sotterranei di quelle rovine medievali, la cisterna dell'Abbazia. Paul racconta di sé, della famiglia, della sua vita prima dell'incontro con Caroline; allo stesso modo la ragazza. In un susseguirsi di pagine, confessioni, rimpianti, Paul si rivolge a lei con modi gentili, quasi raffinati, cercando giustificazioni al suo incomprensibile e innaturale gesto, riflettendosi in quel suo torbido passato. Caroline è atterrita, conta i giorni e quanto le rimarrà ancora da vivere.

Aveva sognato altro per sé, non quella squallida e fredda galera. I suoi sogni sembrano, invece, d'un soffio svaniti nel nulla.

47. F. ZUCCHIATTI SCHAAL, *Il problema del mese di aprile*, Robin BdV, Roma 2004, p.140.

48. *Umbrialibri* è la fiera regionale del libro, una rassegna annuale tra le città di Perugia e di Terni che vede alla ribalta le case editrici locali. Nell'arco di alcuni giorni si susseguono presentazioni ed eventi culturali di una certa risonanza. È diretta da Baldissera Di Mauro.





Le nostre passioni, anche i sogni di bambini, sono così irrimediabilmente preziosi! Tutte quelle esperienze gaie e condivise, anche se poco riuscite, anche senza le medaglie, danno un altissimo valore all'esistenza<sup>49</sup>.

Una scrittura ricercata e raffinata al tempo stesso sostiene quel ritmo sospeso che riannoda giorni e ore. L'atmosfera cupa dei meandri medievali dell'abbazia è, in un certo qual modo, l'oggettivazione degli stati d'animo di un ragazzo disturbato e nevrotico che un passato violento ha reso irrimediabilmente senza via d'uscita. Un destino che si ammanta di sangue, sangue che chiama altro sangue come nelle tragiche e drammatiche pagine di Eschilo. La parola che qui si fa racconto tiene in vita e alimenta la vicenda. Parole che non giustificano o non rendono giustizia ma, come per Paul, spogliano il protagonista e ce lo rinviano in tutta la sua nudità, in tutta la sua povertà interiore.

In fondo sono stato sempre solo, lo sarò per sempre, assorbito nell'eterno dialogo con l'altro me stesso, il mio doppio disincantato e visionario che inventa gli amori, li crea nella speranza vana d'abbattere una volta per tutte il demone della solitudine<sup>50</sup>.

*Francesca Bonafini. La parola*

Ha pubblicato il suo primo romanzo nel 2008, *Mangiacuore* (Fernandel), poi racconti, pagine sulla musica italiana, su Ivano Fossati.

Nel 2014 la casa editrice Avagliano pubblica *Casa di carne*, il viaggio-diario di una giovane ricercatrice. Trieste, Brest, Rio de Janeiro e Lisbona sono gli spazi reali e virtuali in cui si muove la protagonista.

Angela, trent'anni, veneta, è una ricercatrice *sui generis*: non ha contratti con nessuna università. La forte passione per la ricerca la spinge quotidianamente a recarsi in biblioteca: il suo è un lavorare con le parole, con le loro radici. Riempie i suoi taccuini di etimi e procede a dar significato a ciascuna parola. «In latino, la parola per

49. F. ZUCCHIATTI SCHAAL, *Il colore dell'inchiostro*, Morlacchi, Perugia 2014, p. 89.

50. Ivi, p. 159





dire ampio è *latus*. Ecco perché si dice in senso lato per parlare di qualcosa che tracima di senso, qualcosa che altri sensi contiene»<sup>51</sup>.

Le parole riempiono i luoghi e gli spazi. Così Trieste è la vitalità dei primi passi. È aria nuova e fresca, è la città amata da Umberto Saba per quella sua grazia scontrosa. È il luogo di partenza. Lì parole e sentimenti cominciano a delinearsi e a definirsi. Poi Brest con i colori del mare, con la musica dell'anima: l'incontro struggente con un marinaio brasiliano, Tiago, la rimette in movimento. Rio de Janeiro è l'amore ritrovato, assaporato e consumato lentamente, è la vitalità che trova le sue radici. Infine Lisbona, il luogo d'arrivo, l'approdo ideale, il luogo del compimento e della realizzazione dei suoi sogni.

Il racconto parte, dunque, da Trieste. Angela si è fermata nella città friulana per continuare le sue ricerche in Biblioteca: gioca con le parole, gioca a smontarle e a rimontarle, andando in fondo, ricercando significati sottesi. È un lavoro che si dilata accompagnando tutto il romanzo come una colonna sonora. Sono le parole a produrre suoni, a determinare una melodia compiuta.

Angela vive in un appartamento con altre due studentesse e con loro divide la vita universitaria, con Miriam e con quell'energia che da lei si sprigiona. Miriam ha un fidanzato che l'ama ma lei non è troppo convinta di amarlo anche se sembra predestinata a una vita, finché dura, con lui. Angela, invece, è in stand-by, è fuori da una storia e non ha intenzione di iniziarne altre, di avventurarsi in un altro flirt. Ha sofferto molto per amore.

Miriam e Angela si avvicinano, provano un comune sentimento, un'attrazione da consumare. Per Miriam è un sentimento, per Angela scoperta, novità.

Il rapporto tra le due donne è un'altra pista: Angela è vigile, si abbandona senza però perdere di vista la strada. Miriam è pazzamente innamorata e non può farne a meno.

Tutto questo è argomento della prima parte del romanzo, Trieste, ma in effetti è un insieme di sentimenti e stati d'animo che si intrecciano e si dipanano per tutto il romanzo.

---

51. F. BONAFINI, *Casa di carne*, Avagliano, Roma 2014, p. 14.







Parigi è la seconda parte, o la prosecuzione del viaggio ideale che Angela intraprende dopo aver conosciuto un giovane musicista in cerca di fortuna. Parigi è un luogo di arrivo, di pausa e di partenza. In Francia (dopo Parigi, Brest, in Normandia) Angela, che continua ad alimentare il legame con Miriam attraverso una serie di *e-mail*, incontra l'uomo della sua vita, un marinaio brasiliano. È un gioco di sguardi, un'attrazione di occhi e di cuore, una passione che si consumerà a Rio de Janeiro.

Così la terza parte è il Brasile dove l'uomo sta attendendo Angela. Motel, incontri furtivi come due amanti e poi a casa. Tiago divide il suo spazio con un fratello sempre assente. Angela vi percepisce una storia difficile, un rapporto conflittuale, fino alla confessione di Tiago: Matteo è un tossicodipendente assoggettato a degli spacciatori senza scrupoli.

Anche Angela cerca di adoperarsi per questo ragazzo. Ma quando pensano di avere in mano la soluzione del problema (Matteo finalmente potrà essere ospitato da una casa di cura per tossicodipendenti), Tiago è freddato da alcuni boss della droga, scambiato per una persona interessata troppo alla loro pedina.

Lisbona è la quarta parte. La città in cui Angela e Tiago sarebbero andati a vivere. A Tiago piaceva Lisbona, il suo porto, i suoi traffici. Era sempre esaltata nei suoi racconti. Lisbona rimane il luogo dell'approdo felice e mai concretizzato, il luogo che Angela ha ritagliato nel cuore. Forse resterà a Rio, forse rimarrà in Brasile. Forse si occuperà di Matteo per tener viva la memoria del suo Tiago. Intanto Miriam ha lasciato il suo fidanzato, si è laureata e da Trieste è rientrata nella sua città. Un giro di boa forse previsto.

L'amico musicista è in giro a fare fortuna. Ad Angela restano i ricordi, le immagini, i viaggi, le passioni (Miriam e Tiago) e le parole in cui torna ad immergersi anche se sembra che abbia fatto sempre e solo quello.

Scrittura limpida, vera che riesce a sostenere e conquistare il lettore. Così l'ossatura del racconto, l'intelaiatura, quella suddivisione in quattro parti corrispondenti a quattro luoghi del cuore. E il gioco con le parole, quella colonna sonora tanto efficace da racchiudere in sensi profondi tutta la vicenda e tutte le micro-storie che la animano.





*Valeria Parrella. I grandi classici per tutti i tempi*

Napoletana, studi umanistici (una laurea in lettere con indirizzo classico e tesi in Glottologia), esordisce nel 2003 con un'antologia di racconti, *Mosca + balena*, edito da Minimum fax, che le conferirà il Premio Campiello-Opera prima. Del 2005 *Per grazia ricevuta*, sempre edito da Minimum fax, che le consentirà di entrare nella cinquina del premio Strega di quell'anno. Altre prove letterarie, altri successi fino a *Lo spazio bianco* (Einaudi 2007) da cui l'omonimo film di Francesca Comencini.

La passione per il mondo antico, i suoi studi e gli interessi mai sopiti la porteranno a rivisitare alcuni miti della letteratura greca.

*Il verdetto*, scritto nel 2007 per Bompiani, è un testo teatrale. È stato messo in scena dal Teatro Stabile di Napoli. Rivive il mito greco in un attento gioco di amori e tradimenti. Clitemnestra oggi è una studentessa di un Liceo classico nel cuore della città, Agamennone è il *guappo* che non se l'è fatta sfuggire. Il loro amore, la loro vicenda tragica è quella del mito e la Parrella coglie sapientemente quel confronto tra passato e presente portando l'eroina davanti ad un tribunale che dovrà emettere il verdetto. Una lunga e meditata attesa mentre affiorano ricordi e un passato che ci si auspicava molto diverso.

Come in un processo all'americana, Clitemnestra si difende davanti ai giudici ostentando sicurezza e rassegnazione allo stesso tempo: «Avete saputo di un delitto, avete pensato alla premeditazione, alle aggravanti e vi sono tremati i polsi per la rabbia: voi il vostro verdetto già l'avete emesso»<sup>52</sup>.

Agamennone aleggia in quell'aula bunker come un fantasma che rende palpabile la propria esistenza attraverso i versi di celeberrime melodie napoletane. Sembra uno di quei posteggiatori, un neo-melodico che incanta un pubblico in visibilio durante banchetti e cerimonie nuziali.

Il ritmo è incalzante, l'attesa è snervante: «Nessuno, nessuno soffre il ricordo del presente e del futuro, come questo, questo che

52. V. PARRELLA, *Il verdetto*, Bompiani, Milano 2007, p. 16.





mi agita intorno, per cui nessun nome va bene perché continua ad esistere almeno quanto me, Clitemnestra»<sup>53</sup>.

Un'altra riuscita rivisitazione è *Antigone*, pubblicato da Einaudi nel 2012 e prodotto dal Teatro Stabile di Napoli. Il testo della Parrella ci restituisce tutto il dramma di una donna che per amore del fratello Polinice è disposta a pagare le conseguenze della sua consapevole decisione: «Fallisco ogni giorno da quando Polinice è qui insepolto e io non so farmene un senso»<sup>54</sup>.

I grandi temi del nostro tempo che inquietano e interrogano al tempo stesso (eutanasia e diritto alla buona morte) vengono qui riletti alla luce del dramma sofocleo.

Ancora una volta la lezione degli antichi, la forza della scrittura che ha sfidato i secoli.

Si può fare a meno senza classici, ma si vive meno bene: la comunicazione appare più povera e il dialogo interrotto.[...] Senza l'*Antigone* di Sofocle ci sarebbe meno cara la supremazia delle leggi non scritte<sup>55</sup>.

Valeria Parrella trasporta il lettore in altri luoghi e in altri contesti ponendogli davanti il dramma di due donne che hanno saputo non piegarsi riscattando, in un certo qual senso, il dolore frutto di scelte controcorrente. Davanti agli interrogativi che la legge e il diritto impongono, le parole della scrittrice napoletana illuminano il testo antico traendone una lezione per i nostri giorni e sempre nel segno della tradizione:

Serve cercare a lungo e con grande disposizione d'animo, cercare nella notte fonda e immobile quell'unica persona che, fremito alle palpebre, inizi ora a sognare: è solo da un sogno che può principiare il futuro<sup>56</sup>.

### *Eva Clesis. Il racconto della provincia in salsa noir*

Pugliese, Clesis (uno pseudonimo) scrive per il cinema e la letteratura. Ha alle sue spalle numerosi lavori e un filone *noir*, all'interno del quale si vorrebbe qui segnalare *Parole sante*. La vicenda è

53. Ivi, p. 52.

54. V. PARRELLA, *Antigone*, Einaudi, Torino 2012, p. 7.

55. I. DIONIGI (a cura di), *Di fronte ai classici*, BUR Rizzoli, Milano 2002, p. 11.

56. V. PARRELLA, *Antigone*, cit., p. 97.





ambientata nel Salento, in una piccola e immaginaria città di provincia: un gruppo di donne, vedove, attempate, bigotte e superstiziose, fanno cerchio attorno alla chiesa del paese, al suo parroco e ad uno strano personaggio nei panni del sacrestano - *fac totum* del sacerdote. Tra le donne, tutte protese a far del bene al prossimo (ricordano la *Donna Prassede* del Manzoni), Eva Clesis delinea amabilmente i tratti di Lina Magnano, vedova del sindaco del paese, con il giovane figlio segregato nella grande casa in quanto affetto da una forma di handicap che gli impedisce le articolazioni inferiori. La donna mostra una particolare forma di devozione verso la chiesa e verso il parroco il cui unico scopo è assicurarle un posto in Paradiso in cambio della cessione di alcuni beni di famiglia, fra cui la stessa casa dei Magnano.

Tutto sembra compiersi nel più ragionevole dei modi quando, a rovinare il piano di don Felice, entra in gioco una giovane donna dell'est, badante in casa Magnano per la malattia del figlio: l'imprevisto innamoramento, così sembrerà, dei due, porterà allo sconvolgimento dei piani del parroco e dell'anziana madre. Un mistero fitto sembra avvolgere la figura del parroco tutto proteso alla donazione della Magnano: così il romanzo, dopo una lentezza iniziale, a evidenziare la vita in quella spenta cittadina, prende ritmo nella seconda parte quando la narrazione, attraverso una serie di analesi indaga sul passato di alcuni personaggi, si tinge sempre più di suspense fino al punto di svolta che caratterizza il finale.

Provincia, religiosità popolare e bigottismo, storie all'interno della grande storia, un coro di figure femminili che vengono lentamente sulla scena del romanzo: tutto contribuisce a rendere l'atmosfera particolarmente riuscita con un alone di noir che avrà nell'esito finale il suo punto di svolta.

Vi è tutto un sud fatto di monotonia e lentezza, di giornate da portare avanti con stanchezza. Un mondo a parte, immaginario nella finzione (in realtà Comasia non esiste, però potrebbe essere una delle tante località del Salento e localizzata nei pressi di Poggiardo) dove regnano segreti di famiglia, eventi da tener nascosti, come malattia, mentalità chiusa, ritualità, teatrali sentimenti religiosi che si annodano a magia e superstizione, proprio come il dia-





volò e l'acqua santa (e viceversa). La scrittura della Clesis è sorretta da adeguate immagini, metafore e una particolare limpidezza dei toni espressivi, incursioni nel dialetto.

Felice si mise la testa tra le mani e la sentì pesante come una palla da bowling, anche se lui non ci aveva giocato mai. A carte sì, più di una volta, soprattutto da seminarista. A Comasia aveva insegnato a Luciano alcuni solitari, ma lui non riusciva a seguirli fino in fondo, non capiva le regole, si distraeva. [...] Comasia. Ci avevano scontato una pena di quindici anni. Comasia. Piccola e rovente come una caldarrosta. Bacata dentro<sup>57</sup>.

### 3. Conclusione

La letteratura è caratterizzata dal fatto di essere una produzione linguistica particolarmente “disinteressata”, nel senso che, qualunque sia il referente particolare che l'autore ha scelto, essa non si propone uno scopo preciso, né pratico né conoscitivo, ma parla sempre dell'uomo e del mondo, e del rapporto dell'uomo col mondo<sup>58</sup>.

E in questo senso la storia della letteratura italiana, dalle sue origini e fino agli inizi del Novecento, ha annoverato quasi esclusivamente autori che tra l'altro hanno scritto di donne e sulla donna, hanno discettato di amore, di passioni e su temi legati all'universo *donna* (più pertinente che *pianeta donna*, sinonimo che alluderebbe ad una zona recintata, forse un harem in cui racchiuderle). Naturalmente anche i manuali di Storia della letteratura con le relative antologie hanno risentito di tali scelte: dal De Sanctis<sup>59</sup>, al Flora<sup>60</sup>, dal Sapegno<sup>61</sup> al Salinari-Ricci<sup>62</sup>, dal Lanza<sup>63</sup> al Contini<sup>64</sup>, al Sansone<sup>65</sup>, al Petronio<sup>66</sup>.

57. E. CLESIS, *Parole sante*, Gruppo Perdisa editore, Bologna 2013, p. 272.

58. F. CIVILE ET ALII, *Lingua e letteratura*, Loescher editore, Torino 1991, p. XVII.

59. F. DE SANCTIS, *Storia della letteratura italiana*, Morano, Napoli 1870-1871.

60. F. FLORA, *Storia della letteratura italiana*, Mondadori, Milano 1949.

61. N. SAPEGNO, *Disegno storico della letteratura italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1948.

62. C. SALINARI, C. RICCI, *Storia della letteratura italiana*, Laterza, Bari 1995.

63. LANZA, *Letteratura italiana*, SEI, Torino 1976.

64. G. CONTINI, *Letteratura dell'Italia unita, 1861-1968*, Sansoni, Firenze 1968 (1994).

65. M. SANSONE, *Storia della letteratura italiana*, Principato, Milano 1973.

66. G. PETRONIO, *L'attività letteraria in Italia*, Palumbo, Palermo 1981.





In ogni caso la letteratura greca ha avuto il merito di celebrare la donna attraverso grandi sguardi femminili, siano esse eroine o personaggi del mito; ma ha, soprattutto, dato un grande riconoscimento ad una figura ancora oggi indiscussa e di raro talento, Saffo, la poetessa di Lesbo vissuta nel VII secolo a.C., autrice di versi di altissima espressione e al tempo stesso di tormentata passione.

Ugualmente le antologie della letteratura italiana esaltano figure come Compiuta Donzella (pseudonimo forse di una donna), rimatrice fiorentina del XIII sec., e Gaspara Stampa, padovana (1523-1554). Con quest'ultima, Vittoria Colonna (1490-1547) e la bresciana Veronica Gambara (1485-1550), donne di particolare bellezza, raffinate e, soprattutto, di grande cultura. Ma sempre brevi annotazioni, scelte antologiche assai rare, confinate nel panorama dei *minori* della letteratura italiana.

Il Novecento si apre con la poetessa Ada Negri (1870-1945), autrice di versi descrittivi, psicologicamente acuti, colmi di ansia sociale, Grazia Deledda (1875-1936), premio nobel per la Letteratura nel 1926, Elsa Morante (1912-1985) con *La storia* (1974), vicende di umili e umiliati, Matilde Serao (1856-1927). E Sibilla Aleramo, quest'ultima per un suo romanzo-documento, *Una donna* (composto tra il 1901 e il 1904), in cui viene resa singolare la figura di una donna che per motivi di lavoro vede la propria famiglia trasferita nel sud Italia, e per la relazione con il poeta *veggente* Dino Campana (1885-1932). Poi ancora, nel corso dei primi anni del Novecento, Gianna Manzini, fiorentina, e Anna Banti, romana, entrambe *solariane*.

Certamente i nuovi testi, apparsi nel panorama editoriale degli ultimi anni, hanno apportato ulteriori indicazioni e alcune precisazioni tra queste scrittrici.

Il Guglielmino-Grosser<sup>67</sup>, curato dalla Principato, o quel monumentale approfondimento che è *Il materiale e l'immaginario*, di Lidia De Federicis e Remo Ceserani<sup>68</sup>, o semplicemente le grandi

67. S. GUGLIELMINO, H. GROSSER, *Il sistema letterario*, Principato, Milano 1989.

68. L. DE FEDERICIS, R. CESERANI, *Il materiale e l'immaginario*, Loescher, Torino 1979.





guide di Alberto Asor Rosa<sup>69</sup>, Giulio Ferroni<sup>70</sup> e una serie sempre più numerosa di antologie scolastiche per le scuole secondarie hanno sottolineato con particolare attenzione la scrittura femminile dopo gli anni '50 del Novecento. Ne sono esempi Paola Capriolo, Grazia Cherchi, Carmen Covito, Natalia Ginzburg, Gina Lagorio, Rosetta Loy, Dacia Maraini, Anna Maria Ortese.

Un posto a parte per le antologie letterarie nel biennio, all'interno delle quali è possibile ritrovare un ampio scenario di scrittrici, soprattutto per quanto riguarda la seconda metà del Novecento, da caratterizzarsi proprio come un canone. Per questo sarà necessario un ulteriore approfondimento in un successivo lavoro.

La presenza femminile nel panorama editoriale italiano è un fenomeno in crescita, dunque, e in continua espansione anche perché, come ha scritto Annalisa Socher, è emblematico come «oggi la donna stia riuscendo a ritagliarsi uno spazio all'interno dell'editoria: a parte la più famosa J.K. Rowling ci sono tante autrici meno famose, ma pur sempre valide e importanti, che riescono a dare risalto anche a storie di altre donne»<sup>71</sup>.

In una intervista rilasciata a Giorgio Zanchini, Marino Sinibaldi così si racconta:

Prendiamo la prima alterità, la più radicale, quella della differenza di genere. Ho letto Madame Bovary, Anna Karenina, Effi Briest, e quei libri qualcosa, più di qualcosa, mi hanno detto. Lo so, sono libri scritti da uomini e quando mi succede di parlarne in pubblico, capita che qualche donna si arrabbi e non mi perdoni nemmeno se dico quanti libri scritti da donne nel tempo ho aggiunto a questi. Ma allora io quei libri trovo<sup>72</sup>.

69. A. ASOR ROSA, *Breve storia della letteratura italiana*, Einaudi, Torino 2013.

70. G. FERRONI, *Storia della letteratura italiana*, A. Mondadori, Milano 2012.

71. Annalisa Socher in: <http://pennablu.it/scrittura-al-femminile/>

72. M. SINIBALDI, *Un millimetro in là. Intervista sulla cultura*, a cura di Giorgio Zanchini, Laterza, Roma-Bari 2014, p. 14. Marino Sinibaldi è direttore di Rai Radio Tre. A lui si deve la fortunata trasmissione *Fahrenheit*, contenitore culturale della terza rete radiofonica. Giorgio Zanchini è giornalista Rai, dirige con Lella Mazzoli il Festival del giornalismo culturale di Urbino.





VALERIA MASTROIANNI

---

## Letture a voce alta e ricerca nella rete: tra tradizione e innovazione, nuove possibilità per la didattica della letteratura

Ho l'impressione che l'insegnamento della letteratura italiana, agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, sia un'impresa sempre più ardua ma proprio per questo più avvincente per l'insegnante, che deve necessariamente mettere a punto nuove strategie "offensive" per far penetrare la bellezza e l'utilità della narrativa e della poesia degli scrittori nella coscienza dei nostri piccoli interlocutori. Riflettendo su una proposta innovativa per l'insegnamento della letteratura moderna e contemporanea, ho ricordato con amarezza un episodio verificatosi un paio di anni fa, ma in un'aula universitaria dove svolgevo una lezione su Giovanni Verga. Una studentessa, matricola da poche settimane quindi molto giovane e fresca di studi superiori, mi chiese con molta franchezza perché mai si dovesse studiare ancora l'opera di Verga, quale motivo potesse mai essere insito dietro l'insistenza degli insegnanti e dei programmi ministeriali nel far studiare a scuola e all'università un autore così lontano nel tempo e nei contenuti dal mondo di oggi, a suo dire. Una risposta che per me, per tutti gli studiosi e insegnanti di letteratura italiana, parrebbe ovvia, temo non lo sia più per le nuove generazioni. Ho avvertito, in quell'occasione, un abisso tra me e la classe nell'approccio agli studi letterari e agli autori proposti. La sua "incomprensione" era generalizzata e condivisa dagli altri studenti, il suo scetticismo disarmante. In fondo era come avesse chiesto perché studiare la storia della letteratura (se non quella più strettamente recente, come osservò), e pensai che il divario con gli studenti più giovani si sta facendo davvero pericoloso, se si è arrivati al punto da aver perso l'entusiasmo, la curiosità, il rigore, lo spirito della ricerca nell'affrontare persino la let-







teratura italiana dell'Otto-Novecento, tanto da non comprendere più il perché sia efficace, utile e coinvolgente, persino all'università dove si è scelto un corso umanistico.

Una proposta d'insegnamento per le scuole secondarie non può, a mio avviso, prescindere da una riflessione e un'analisi sulla diversità degli studenti medi di oggi. Occorre intanto focalizzare l'attenzione sul discrimine maggiore che intercorre tra gli studenti nati prima del 1995/1996 e quelli nati dopo. Studi sociologici e di comunicazione incentrati proprio sull'influenza della tecnologia e di internet nell'apprendimento, distinguono anche in Italia tra i "nativi digitali" (i nati dopo la diffusione di internet, che viene genericamente indicata in concomitanza alla diffusione commerciale dei primi browser tra la fine del 1995 e l'inizio del 1996) e gli "immigrati digitali", coloro che, come noi, hanno invece imparato a utilizzare la rete e i suoi strumenti solo in una fase successiva, e si sono formati con supporti e tecniche tradizionali o in parallelo a quelli offerti dall'era digitale<sup>1</sup>. Coloro che sono nati a partire dalla fine degli anni Novanta, quindi, studenti delle scuole superiori di oggi, hanno estrema confidenza con gli strumenti della società odierna, definita "multischermo"; si trovano a loro agio nello sfruttare l'interazione offerta dallo sviluppo tecnologico (pc, tablet, cellulari), preferiscono un ruolo "attivo" nell'apprendimento e fortemente interdisciplinare.

A scuola (dati OCSE-PISA 2007) a casa e con gli amici (dati AIE 2007) il perimetro dell'identità comprende anche la loro identità on-line. Per noi nativi Gutenberg, il blog o la posta elettronica sono strumenti, per loro sono una parte integrante della loro immagine del sé e delle loro relazioni sociali. Fra i 14 e i 19 anni l'88% degli adolescenti partecipa a forum o scrive sui blog (AIE Contenuti digitali, 2007). Si "espongono" sui blog o su You Tube, vivono sullo schermo, per esprimersi, per apparire, per comunicare e per stabilire relazioni sociali e affettive. Il modo in cui vedono e costruiscono il mondo è differente. I "nativi" digitali hanno, in-

1. Cfr. P. FERRI, *I nativi digitali, una specie in via di apparizione*, in «Tecnologie e ambienti di apprendimento», maggio 2009.





fatti, a disposizione una grande quantità di strumenti digitali di apprendimento e comunicazione formativa e sociale: il web, i blog, l'iPod, MSN Messenger, il telefono cellulare, le chat, l'aula virtuale, Wikipedia, Myspace.

Godendo di una familiarità così spiccata con tutti gli strumenti messi a disposizione dal web, naturalmente trovano una corrispondenza nella rete per i loro bisogni scolastici. Sempre più assorbiti dalla “comunicazione” e dai “social network”, sottraggono tempo alla lettura di testi extrascolastici. Leggono pochissimo di propria iniziativa, ma producono costantemente testi di microblogging, scambiano opinioni, contenuti e si confrontano su diverse piattaforme on line nate proprio per gli studenti delle scuole superiori, dove reperiscono con facilità riassunti, testi, versioni latine e traduzioni italiane, mappe concettuali, relazioni confezionate su misura per svariati argomenti e discipline. In alcuni siti, mi hanno riferito gli studenti, esistono delle chat tramite le quali possono comunicare con i coetanei, o con gli studenti di anni superiori o con chi ha terminato l'esperienza delle superiori ma continua a offrire consigli, suggerimenti su come affrontare una specifica materia.

Ho chiesto agli studenti delle classi in cui sto insegnando, in un liceo scientifico perugino, quanti libri leggessero di loro propria iniziativa nel corso dell'anno scolastico. Su 46 studenti interpellati, 28 ne leggono uno (Alessandro D'Avenia, *Bianca come il latte, rossa come il sangue*; Paolo Giordano, *La solitudine dei numeri primi, Il corpo umano*; Stephenie Meyer, serie *Twilight*; Joanne Rowling, saga Harry Potter; Stephen King, Nicholas Sparks). Tra questi, solo 19 ne leggono più di uno (un paio, raramente tre). Quasi nessuno di loro sceglie classici (solo uno studente cita un classico straniero che ha letto di recente, Jane Austen, *Orgoglio e pregiudizio*), prediligono esclusivamente testi contemporanei (non poesia ma narrativa, i cui scrittori sono personaggi viventi e conosciuti tramite Tv, internet, produzioni cinematografiche, oppure promossi sui giornali, e non a caso pubblicati da grandi editori della grande distribuzione). Alla domanda se trovino difficile il lessico dei testi di letteratura che leggono invece per la scuola, quasi all'unanimità la risposta è stata sì (dieci, un po' titubanti hanno risposto di





no): il lessico, le strutture morfosintattiche, lo stile degli scrittori studiati in classe sembra molto più complesso rispetto ai libri che leggono di solito. Quasi tutti utilizzano spesso le piattaforme come studenti.it; 31 su 46 consultano wikipedia per avere informazioni contenutistiche sui libri di cui sentono parlare a scuola, sia per ottenere informazioni biografiche che per capire meglio contesto, poetica, stile e trama nel caso di narrativa (si tenga presente che erano enormemente intimoriti dal darmi queste ultime risposte in modo particolare, può darsi quindi che il numero effettivo sia diverso). Nessuno di loro sa però qual è la natura di wikipedia e in che modo sono fatte fruire le informazioni di questo portale: questa è una spia importante del fatto che gli studenti si fidino ciecamente di tutto ciò che trovano in rete e poiché spesso sostituiscono le informazioni dei testi scolastici con quelle reperite autonomamente, si può immaginare come il rischio di un apprendimento distorto sia dietro l'angolo. Non conoscono per niente, nessuno di loro, Google Libri, anche se utilizzano abitualmente ai fini della ricerca scolastica i motori di ricerca Google e Yahoo. Nessuno di loro ha mai effettuato una ricerca per verificare che non esistano in rete siti qualificati o specifici per approfondire lo studio di un determinato autore o di un suo testo.

A questo tipo di osservazioni va aggiunto che il web, pullulando di testi letterari integrali ma anche di compendi, sintesi, schemi, riassunti, analisi cioè tutto ciò che un immigrato digitale, se vogliamo utilizzare la terminologia tecnica, è stato abituato a produrre in maniera autonoma avendo a disposizione esclusivamente il testo letterario su cui lavorare, in sostanza fornisce nell'immediato ogni tipo di supporto che può facilitare la comprensione diretta del brano letterario, non permettendo però una profonda riflessione o un atteggiamento autonomamente critico.

Se il vantaggio per loro è la possibilità di godere in pochi minuti di una miriade di informazioni e di testi (pensiamo ai vantaggi di Google Libri, ai cataloghi on line delle biblioteche, agli e-book, ai dizionari on line della lingua italiana, alle enciclopedie in formato digitale), d'altro canto sono pervenuti in maniera sperimentale, "selvaggia" a questo surplus di fonti e dati, che utilizzano senza ave-





re idea di quali tra questi siano sorgenti accreditate scientificamente. Il rischio è di utilizzare la rete in maniera dispersiva e non veramente produttiva. Inoltre, un aspetto importante è quello della “curiosità” verso il testo letterario studiato a scuola, che si è spenta. Anche qui, credo che il motivo risieda nella scelta di ottenerne informazioni con mezzi diversi da quelli di una lettura integrale o da uno studio approfondito. Se lo studente necessita di sapere di più sull’intreccio narrativo di un romanzo di Italo Svevo, non dovrà necessariamente leggere il libro. Ovvero, lo farà a condizione che sia animato da una passione e curiosità non così voraci (e oggi dilaga appunto la voracità delle informazioni) da preferire la velocità, il tempo a discapito della qualità del suo apprendimento.

Dalle osservazioni sperimentali, su un campione d’indagine in realtà molto scarno ma significativo, mi pare quindi di potere trarre due conclusioni: da un lato è necessario riaccendere negli studenti un interesse più vivo e profondo nello studio della letteratura, far accrescere la consapevolezza che in un testo letterario è racchiuso un patrimonio culturale inestimabile, che d’altro canto sprigiona un beneficio esistenziale che ognuno, tramite il complesso ma appagante lavoro di comprensione linguistica, può ottenere per la propria formazione individuale e la propria personale codificazione e interpretazione del mondo. Allo stesso tempo, oggi più che mai, l’insegnante, guidando gli studenti in questo difficile percorso che lo conduca a comprendere il valore della storia della letteratura, deve anche saper parlare quel linguaggio che essi prediligono, aiutarli a districarsi nel selvaggio mondo della rete, per indicare cosa sia davvero utile e cosa sia meglio lasciar perdere, quali strumenti possono efficacemente essere sfruttati per un potenziamento, non un indebolimento, dell’apprendimento di un brano di letteratura.

La difficile sfida di un insegnante, quindi, non è semplicemente far riaffiorare l’interesse alla letteratura, ma far affiorare un interesse alla “vera” letteratura, piuttosto che a un blando surrogato che è possibile ottenere oggi in pochissimi secondi.

Per tali motivi, tra le proposte didattiche che si potrebbero sperimentare, vorrei illustrarne in modo particolare una, che com-





prenda sia un approccio “tradizionale”, sia uno di tipo multimediale e digitale.

Tramite la messa a punto di specifiche piattaforme digitali unite al libro di testo in senso più tradizionale, gli editori che si occupano di manuali scolastici propongono un utilizzo più interattivo e multidisciplinare del materiale di studio, una possibilità concreta per chi in classe può sfruttare tutte le potenzialità della Lim. Come gli insegnanti avranno potuto verificare attraverso mirati corsi di aggiornamento tesi a migliorare l'utilizzo della lavagna elettronica, uno spazio sempre più crescente viene riservato alla lettura a voce alta di alcuni brani della letteratura. Per lo studente, l'ascolto è una modalità di fruizione di contenuti molto naturale e congeniale, meno impegnativa dell'applicazione individuale sulla pagina scritta, meno faticosa. Per l'insegnante, l'introduzione all'argomento prefissato attraverso la lettura a voce alta di un testo, consente un approccio meno traumatico per lo studente; consente, altresì, questo l'aspetto più importante, di trasmettere alcuni aspetti del testo letterario che lo studente può già cogliere in maniera intuitiva, immediata, da riscontrare poi con maggiore facilità nella prosa tecnica di commento al brano; e destare un interesse che si poteva invece disperdere se lasciato alla singola predisposizione allo studio dello studente. La lettura a voce alta deve naturalmente essere seguita dalla spiegazione critica al testo ma una parte non poco consistente della lezione potrebbe essere impiegata per illustrare quali altre “fonti” sul web è possibile reperire per approfondire l'argomento in maniera nuova, originale e aggiornata, allontanando così il rischio che lo studente faccia uso di nozioni scorrette in maniera del tutto casuale e caotica.

Porto a esempio lo studio della novella *Il treno ha fischiato*, di Luigi Pirandello. Un testo come questo, ben si presta a un uso ottimale della riproduzione orale. L'insegnante può modulare toni diversi a seconda delle voci in campo: quella del narratore, il vicino di casa un po' mesto, sensibile, che racconta, come fosse dinanzi a una platea teatrale, la vicenda del povero Belluca ingiustamente additato come pazzo, e invece vittima di un “caso naturalissimo”; quella sprezzante del capo ufficio che lo scopre a non aver faticato





tutto il giorno; quella genuina del Belluca, mentre farnetica in tono gaio e spensierato del fischio del treno e del suo viaggio in Siberia. Può isolare, dando particolare risalto, alcuni termini cruciali. Può enfatizzare in modo significativo i discorsi indiretti o le battute di dialogo, quasi caricaturizzandole, del piccolo mondo borghese impiegatizio qui rappresentato che fa internare Belluca. Addolcire e rallentare invece l'andamento e il tono dell'esposizione quando il narratore va più a fondo e svela cosa c'è dietro all'uscita di senno del protagonista, martoriato da una pesante situazione familiare, frustrato nel campo lavorativo. La diversificazione di tono ed enfasi, facilita la comprensione dei diversificati punti di vista nella struttura del racconto, rendendo immediata la comprensione dello scioglimento del finale umoristico, laddove l'umorismo si intenda in senso pirandelliano e quindi la conclusione (il capo ufficio gli concede una pausa tra una pratica e l'altra, in cui possa andare in Siberia o nel Congo) può produrre un sentimento del contrario in maniera del tutto sperimentale, ancor prima che l'insegnante abbia spiegato di cosa si tratti.

Farneticava. Principio di febbre cerebrale, avevano detto i medici; e lo ripetevano tutti i compagni d'ufficio, che ritornavano a due, a tre, dall'ospizio, ov'erano stati a visitarlo. Pareva provassero un gusto particolare a darne l'annuncio coi termini scientifici, appresi or ora dai medici, a qualche collega ritardatario che incontravano per via: Frenesia, frenesia. Encefalite. Infiammazione della membrana. Febbre cerebrale. E volevan sembrare afflitti; ma erano in fondo così contenti, anche per quel dovere compiuto; nella pienezza della salute, usciti da quel triste ospizio al gajo azzurro della mattinata invernale. Morrà? Impazzirà? Mah! Morire, pare di no... Ma che dice? che dice? Sempre la stessa cosa. Farnetica... Povero Belluca!

E a nessuno passava per il capo che, date le specialissime condizioni in cui quell'infelice viveva da tant'anni, il suo caso poteva anche essere naturalissimo; e che tutto ciò che Belluca diceva e che pareva a tutti delirio, sintomo della frenesia, poteva anche essere la spiegazione più semplice di quel suo naturalissimo caso. Veramente, il fatto che Belluca, la sera avanti, s'era fieramente ribellato al suo capo ufficio, e che poi, all'aspra riprensione di questo, per poco non gli s'era scagliato addosso, dava un serio argomento alla supposizione che si trattasse d'una vera e propria alienazione mentale. Perché uomo più mansueto e sottomesso, più metodico e





paziente di Belluca non si sarebbe potuto immaginare. Circoscritto... sì, chi l'aveva definito così? Uno dei suoi compagni d'ufficio. Circoscritto, povero Belluca, entro i limiti angustissimi della sua arida mansione di computista, senz'altra memoria che non fosse di partite aperte, di partite semplici o doppie o di storno, e di defalchi e prelevamenti e impostazioni; note, libri mastri, partitarii, stracciafogli e via dicendo. Casellario ambulante: o piuttosto, vecchio somaro, che tirava zitto zitto, sempre d'un passo, sempre per la stessa strada la carretta, con tanto di paraocchi. Orbene, cento volte questo vecchio somaro era stato frustato, fustigato senza pietà, così per ridere, per il gusto di vedere se si riusciva a farlo imbizzare un po', a fargli almeno drizzare un po' le orecchie abbattute, se non a dar segno che volesse levare un piede per sparar qualche calcio. Niente! S'era prese le frustate ingiuste e le crudeli punture in santa pace, sempre, senza neppur fiatare, come se gli toccassero, o meglio, come se non le sentisse più, avvezzo com'era da anni e anni alle continue solenni bastonature della sorte. Inconcepibile, dunque, veramente, quella ribellione in lui, se non come effetto d'una improvvisa alienazione mentale.

Analizzato stile, lingua, contenuti del testo, contestualizzato rispetto alla restante produzione letteraria dell'autore o alla raccolta di cui la novella fa parte, si potrebbe quindi illustrare alla classe quali strumenti della rete sarebbe interessante scoprire per una conoscenza più viva dell'argomento.

Il sito [classicalitaliani.it](http://classicalitaliani.it) (Biblioteca dei Classici Italiani online, in cui trovano ospitalità gli autori più significativi del panorama letterario italiano dal Duecento al Novecento con relativa produzione letteraria) propone l'intera opera dello scrittore (quindi tutte le novelle, un altro portale simile è Liber Liber) in versione integrale. Interessante una ricca biografia suddivisa per aree tematiche, la proposta di contributi critici (in particolare la prefazione alle *Novelle per un anno* di Corrado Alvaro: Luigi Pirandello, *Novelle per un anno*, a cura di Manlio Lo Vecchio-Musti, «I classici contemporanei italiani», collezione diretta da Giansiro Ferrata, volumi 1 e 2 delle «Opere di Luigi Pirandello», Milano Mondadori, 1957; e scritti vari di Sciascia, Tilgher, Panella, Macchia), recensioni, prefazioni alle opere, e l'indicazione di una bibliografia non esaustiva ma indicativa. In riferimento alla novella analizzata, gli studenti possono aprire la sezione IV *L'uomo solo*, integralmente indicizzata, scorrere tutte le altre che la compongono, scaricare quella di in-







teresse o altre che attirino la sua curiosità, vedere ogni altra sezione della raccolta (*Novelle per un anno*, a cura di Mario Costanzo, Premessa di Giovanni Macchia, vol. I, tomi I-II, Arnoldo Mondadori Editore S.p.A., Milano 1985). Altre curiosità: si trovano, tra i vari scritti, la *Dichiarazione al banchetto per il conferimento del premio Nobel (Saggi e interventi)*, a cura e con un saggio introduttivo di Ferdinando Taviani e una testimonianza di Andrea Pirandello, I Meridiani, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2006); il discorso letto per la morte di Giovanni Verga (*Saggi, poesie, scritti vari*, a cura di Manlio Lo Vecchio Musti, Arnoldo Mondadori editore, Milano 1960, I classici contemporanei italiani, III edizione, giugno 1973).

<http://www.pirandelloweb.com/> è un portale che, oltre a fornire molte opere in versione integrale, mette a disposizione un percorso che attraverso varie tappe – accessibili dal menù a tendina – parte dalla biografia, attraversa la storia e la poetica per giungere sino alla composizione delle opere e dei saggi. È inoltre possibile partecipare a una chat per scambiarsi opinioni sull'autore o reperire materiale. Sul sito vi è la pagina "Videoteca" che comprende contributi video di alcune rappresentazioni teatrali e degli sceneggiati televisivi, oppure montaggi video di lezioni specifiche riguardanti alcuni aspetti della poetica (es. la lezione sull'umorismo, effettuata con l'utilizzo di didascalie scritte che fissano i concetti chiave della spiegazione orale impartita dal docente, con l'utilizzo di immagini, citazioni di brani etc...). Interessante anche l'offerta del materiale filmico, esempio *La patente* del 1954, con Totò, dal film a episodi *Questa è la vita*, sceneggiatura di Vitaliano Brancati e Luigi Zampa (regia L. Zampa).

Istituto di Studi Pirandelliani e sul Teatro Contemporaneo (Roma) <http://www.studiodiluigipirandello.it> ha il proprio sito. Sul web dunque gli studenti possono avere tutte le informazioni che riguardano il celebre villino romano sede dello studio e dell'appartamento nel quale aveva dimorato lo scrittore fino alla morte (custodito dall'Istituto), oggi sede della sua biblioteca (circa 2000 volumi), di un archivio fotografico, oggetti d'uso dello stesso scrittore come la sua macchina da scrivere portatile, di manoscritti e







prime edizioni. Lo studente può guardare attraverso le gallerie fotografiche com'era lo studio, le stanze, visionare integralmente manoscritti pirandelliani, sfogliare le prime edizioni dei testi più significativi (es. l'edizione del 1905 de *Il fu Mattia Pascal*).

Per alleggerire la lezione, infine, si può accennare alla pagina Facebook "Luigi Pirandello", che di per sé non ha per nulla pretese di scientificità ma può aiutare a veicolare, in modo più giocoso e divertente, contenuti pirandelliani (la bacheca è puntellata di citazioni, con i commenti non solo dell'anonimo amministratore ma anche degli utenti: un modo per condividere qualche spunto di riflessione o leggere le osservazioni di altri utenti appassionati dello scrittore siciliano, sono anche linkati articoli e comunicati stampa di laboratori teatrali o spettacoli in programma in Italia). L'insegnante può spingere gli studenti a creare gruppi, pagine, note o discussioni sul tema per la specifica classe, oppure a intervenire nei forum con annotazioni competenti e ragionate. Anche questo, insomma, un modo per attualizzare l'opera dello scrittore attraverso un social network tanto di voga tra gli studenti delle superiori.









## Indice dei nomi

- Agosti Stefano, 114n  
Agostino (S.), 67 e n, 72n  
Aleramo Sibilla (Rina Faccio),  
173  
Alfieri Vittorio, 103  
Alighieri Dante, 101, 113, 114,  
134  
Altieri Biagi Maria Luisa, 70n  
Alvaro Corrado, 32, 182  
Ammaniti Niccolò, 86  
Anceschi Luciano, 125 e n  
Andreoni Annalisa, 68n  
Apollonio Umbro, 125 e n  
Ariosto Ludovico, 103  
Aristotele, 83  
Asor Rosa Alberto, 27, 174 e n  
Atzori Fabio, 70n  
Auerbach Erich, 37  
Austen Jane, 177  
  
Bacchereti Elisabetta, 38n  
Bailey Charles W., 17n  
Baldi Guido, 24, 34, 36, 42 e n,  
57 e n, 58, 59, 60  
Banti Anna, 173  
Barbera Piero, 17 e n  
Barengli Mario, 94n  
Barilli Renato, 25 e n, 30, 31, 32  
Bassani Giorgio, 82  
Baudelaire Charles, 26  
Beckett Samuel, 34  
Bellantone Rocco, 147, 148n  
Benedetti Carla, 38n  
Benjamin Walter, 37  
Benni Stefano, 86  
Berchet Giovanni, 19, 20 e n  
Bergson Henri, 92  
Bernari Carlo, 32  
Bertin Emiliano, 113n  
Betocchi Carlo, 56  
Bettarini Rosanna, 68 e n  
Biagioni Mario, 24, 37n  
Bigongiari Piero, 58, 125 e n  
Bilenchi Romano, 95



- Binni Walter, 50  
Boccaccio Giovanni, 95, 97, 102  
Boine Giovanni, 56  
Boito Arrigo, 56  
Bologna Corrado, 36n, 46, 59 e n, 60  
Bolondi Elisabetta, 149 e n  
Bonafini Francesca, 141, 166, 167n  
Bonaparte Napoleone, 153  
Borges Jorge Luis, 29  
Bornmann Fritz, 65n  
Bosco Umberto, 115  
Bottini Adriana, 18n  
Bradbury Ray, 84  
Branca Vittore, 68 e n  
Brancati Vitaliano, 183  
Broch Hermann, 31  
Bürger Gottfried August, 20n  
Burri Alberto, 156 e n  
Busi Aldo, 103  
Buzzati Dino, 86, 95  
  
Caggiati Daniela, 19n  
Calamandrei Piero, 65n, 67n  
Calò Rosa, 124n  
Calvino Italo, 70, 82, 86, 94n, 95, 103  
Campana Dino, 55, 173  
Canfora Luciano, 141 e n  
Capasa Valerio, 111n  
Capriolo Paola, 174  
Caproni Giorgio, 53  
Carcasi Giulia, 140, 161, 162n  
Cardarelli Vincenzo, 49  
Cardini Franco, 83  
Carducci Giosue, 26  
Carnero Roberto, 139 e n  
Carotti Laura, 19n, 36n, 59n  
Carrai Stefano, 38n  
Carrière Jean-Claude, 21n  
Carrozza Maria Rosaria, 16  
Casadei Alberto, 19n, 36n, 59 e n  
Castro Fidel, 155  
Castro Raoul, 155  
Cataldi Pietro, 19n, 24 e n, 25, 32n, 34, 40n, 43n, 45n, 46n, 57 e n, 58  
Cavalcanti Guido, 99, 101  
Cerullo Davide, 85  
Cescon Roberto, 110n  
Ceserani Remo, 29, 30, 54 e n, 56, 58, 173 e n  
Cherchi Grazia, 174  
Chiara Piero, 103  
Cicerone, 97  
Cicognani Bruno, 32  
Civile Franca, 172n  
Clesis Eva, 141, 170, 171, 172 e n  
Cogni Laura, 19n



- Colli Giorgio, 72n  
Colonna Vittoria, 173  
Comastri Montanari Daniela, 83  
Comencini Francesca, 169  
Compiuta Donzella, 173  
Conrad Joseph, 29, 56, 84, 132  
Contini Gabriella, 38n  
Contini Gianfranco, 66n, 69,  
113 e n, 172 e n  
Contu Roberto, 106  
Corti Maria, 92n, 123 e n  
Costanzo Mario, 183  
Covacich Mauro, 86  
Covito Carmen, 174  
Croce Benedetto, 27, 51, 54  
  
D'Andrea Lina, 9  
D'Annunzio Gabriele, 26, 27 e n,  
50, 55, 56, 57, 82, 103  
D'Avenia Alessandro, 177  
Damiani Rolando, 68n  
Darnton Robert, 18 e n, 21n  
De Carlo Andrea, 86, 155 e n  
De Federicis Lidia, 29, 54 e n,  
173 e n  
De Luca Erri, 86  
De Roberto Federico, 103  
De Sanctis Francesco, 172 e n  
De Santis Cristiana, 70n  
  
Debenedetti Giacomo, 25 e n,  
27, 30, 32 e n, 36, 51 e n  
Deledda Grazia, 173  
Delucchi Fabio, 109n  
Deussen Paul, 65  
Di Mauro Baldissera, 165n  
Dickens Charles, 84, 132  
Dionigi Ivano, 170n  
Donati Forese, 102  
Donato Angela, 159, 160  
Donnarumma Raffaele, 9, 24, 25  
e n, 36, 37n  
Doody Margareth, 83  
Dostoevskij Fëdor Michajlovic,  
84  
Dotti Ugo, 25  
Durante Matteo, 72n  
  
Eco Umberto, 21n, 83  
Eliot Thomas Stearns, 29, 56  
Eschilo, 166  
  
Fabbri Renata, 68n  
Faggioli Massimo, 16n  
Falaschi Giovanni, 94  
Falcetto Bruno, 94n  
Falcone Giovanni, 85  
Febbraro Paolo, 108n  
Febvre Lucien, 13n  
Federici Renzo, 66n





- Fedi Roberto, 116  
Fenoglio Beppe, 86, 91, 92 e n,  
94 e n, 95  
Ferrari Gian Arturo, 13n  
Ferrata Giansiro, 182  
Ferrerri Silvana, 124n  
Ferri Paolo, 16n, 176n  
Ferroni Giulio, 33 e n, 110, 111n,  
174 e n  
Ferrucci Benedetta, 160n  
Fichera Gabriele, 50n  
Flaubert Gustave, 26, 84  
Flora Francesco, 172 e n  
Fogazzaro Antonio, 27, 50  
Fontana Lucio, 156n  
Forster Edward Morgan, 29, 84  
Foscolo Ugo, 101, 103  
Fossati Ivano, 166  
Francesco (S.), 101  
Franco Francisco, 153  
Frasnedi Fabrizio, 70n  
  
Gadda Carlo Emilio, 25, 27, 32,  
34, 37, 38, 82  
Gaglianone Paola, 142e n, 144n  
Galassi Matteo, 63  
Galilei Galileo, 95, 103  
Galimberti Cesare, 68 e n  
Galimberti Umberto, 109n  
Gambara Veronica, 173  
  
Garboli Cesare, 127 e n  
Gasser Urs, 19n  
Gatto Alfonso, 53, 56  
Gentili Sandro, 9  
Gervasoni Gianni, 70  
Getto Giovanni, 52 e n, 53  
Ghidetti Enrico, 26 e n  
Ginzburg Natalia, 174  
Gioanola Elio, 38n  
Giordana Marco Tullio, 143n  
Giordano Paolo, 177  
Giovannetti Paolo, 26 e n  
Giunta Claudio, 71 e n  
Giusso Silvia, 34, 57n  
Goethe Johann Wolfgang, 84,  
137  
Govoni Corrado, 57  
Gozzano Guido, 49, 50  
Grosser Hermann, 54 e n, 173 e  
n  
Guevara Ernesto, detto "Che",  
155  
Guglielmi Guido, 30, 36  
Guglielmino Salvatore, 52 e n, 54  
e n, 58, 173 e n  
Guidi Michelangelo, 64  
Guinizzelli Guido, 102  
Gutenberg Johannes, 14n





- Harris Robert, 83  
Hart Michael, 14n  
Hawthorne Nathaniel, 133  
Hemingway Ernest, 84, 95  
Hesse Hermann, 84, 155 e n  
Hitler Adolf, 151
- Iacopone da Todi, 101  
Ishiguro Kazuo, 84
- Jahier Valerio, 29  
James Henry, 56  
Jefferson Thomas, 21n  
Joyce James, 28, 29, 31, 33, 34, 38, 55, 84
- Kafka Franz, 31, 38, 84  
King Stephen, 177
- Lagorio Gina, 174  
Lanza Franco, 172 e n  
Laterza Giuseppe, 13 e n  
Lattanzi Claudio, 85  
Lavagetto Mario, 30, 38n  
Lavezzi Gianfranca, 34n  
Leone De Castris Arcangelo, 27  
Leopardi Giacomo, 67, 68n, 72n, 96, 97, 99, 101, 103, 114, 134  
Lepschy Giulio, 68 e n  
Leskov Nikolaj, 37
- Levi Lia, 139, 140, 146 e n, 147, 148n, 149  
Levi Primo, 82, 86, 104  
Levi Della Vida Giorgio, 64  
Lo Vecchio Musti Manlio, 182, 183  
Loy Rosetta, 174  
Lukács György, 27, 51  
Luperini Romano, 19 e n, 23n, 24 e n, 25 e n, 26 e n, 27n, 32n, 34, 35, 36 e n, 40n, 43n, 45n, 46n, 49n, 50n, 57 e n, 58, 59, 60, 105 e n, 122n  
Lussu Emilio, 32  
Luti Giorgio, 38n  
Luzi Mario, 53, 56, 58
- Macchia Giovanni, 182, 183  
Machiavelli Niccolò, 70, 103  
Macinante Alessandra Paola, 116  
Mallarmé Stéphane, 26  
Mann Thomas, 34, 55, 84  
Manuzio Aldo, 17n, 64  
Manzini Gianna, 173  
Manzoni Alessandro, 95, 101, 103, 171  
Maraini Dacia, 174  
Marchiani Lidia, 19n, 24 e n, 25, 34, 40n, 43n, 45n, 46n, 57n, 58  
Markaris Petros, 84







- Martignoni Clelia, 34 e n, 54 e n, 55n, 56, 57, 60
- Martin Henri-Jean, 13n
- Martini Simone, 116
- Masini Ferruccio, 72n
- Maupassant Guy de, 56
- Maxia Sandro, 30
- Mazzoli Lella, 174n
- Mazzoni Guido, 35n
- Mearini Elena, 140, 156, 157n, 158, 159n
- Melograni Piero, 70
- Melville Herman, 84, 132, 133
- Mengaldo Pier Vincenzo, 49n, 68 e n, 84 e n, 127 e n
- Meyer Stephenie, 177
- Milanini Claudio, 94n
- Miserere Armida, 159
- Modotti Tina, 155 e n
- Montale Eugenio, 49 e n, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 103, 112
- Morante Elsa, 82, 86, 173
- Moravia Alberto, 32, 36n
- Morin Edgar, 79
- Moroni Mario, 36
- Mosa Elena, 16n
- Motta Stefano, 113n
- Musil Robert, 31, 34, 36n
- Nava Giuseppe, 126 e n
- Negri Ada, 173
- Nietzsche Friedrich Wilhelm, 65, 72n
- Nievo Ippolito, 84, 95 e n
- Novaro Angiolo Silvio, 56
- Ortese Anna Maria, 124, 130 e n, 131 e n, 132, 133 e n, 134 e n, 135, 136, 137, 174
- Orwell George, 84
- Ossola Carlo, 68 e n, 98n
- Otto Rudolf, 137 e n
- Padovani Marcelle, 85
- Palazzeschi Aldo, 49
- Palfrey John, 19n
- Palmieri Giovanni, 38n
- Palumbo Giorgio, 16n
- Panella Giuseppe, 182
- Panzarella Santo, 159
- Parise Goffredo, 70
- Parrella Valeria, 141, 169 e n, 170 e n
- Parronchi Alessandro, 58
- Pascoli Giovanni, 26, 27 e n, 50, 55, 56, 57, 96, 103
- Pasolini Pier Paolo, 95, 103, 126 e n, 127
- Pasquali Giorgio, 63 e n, 64, 65 e n, 67n, 70





- Pastor Ben (Maria Verbena Volpi), 139, 140, 150, 151n, 152 e n, 153 e n
- Pavese Cesare, 32, 95
- Pazzaglia Mario, 45, 52n
- Pea Enrico, 32
- Pecora Elio, 128 e n
- Pellini Pierluigi, 36
- Penna Sandro, 53, 124, 125, 126 e n, 127, 128, 129 e n
- Petraglia Sandro, 143n
- Petrarca Francesco, 99, 102, 113 e n, 114 e n, 115, 116 e n, 118
- Petroni Franco, 9, 38n
- Petronio Giuseppe, 172 e n
- Petrucci Armando, 13n
- Piccini Daniele, 9
- Piccolo Francesco, 139n
- Piccone Marina, 153 e n
- Pirandello Andrea, 183
- Pirandello Luigi, 23, 25 e n, 26 e n, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36 e n, 37, 38, 46, 50, 55, 103, 180, 182, 184
- Pischedda Carlo, 13n
- Pitzorno Bianca, 103
- Placido Beniamino, 68n
- Poe Edgar Allan, 132, 133
- Policastro Gilda, 9
- Ponchioli Daniele, 113n
- Prensky Marc, 19 e n
- Profumo Francesco, 16
- Proust Marcel, 29, 33, 34, 38 e n, 84
- Quasimodo Salvatore, 53, 56
- Raboni Giovanni, 125
- Raicich Marino, 65n
- Rati Anna Rita, 10
- Razetti Mario, 24, 34, 42n, 57n
- Razzi Serafino, 63
- Rebora Clemente, 49
- Renzi Lorenzo, 68 e n, 69
- Ricci Carlo, 24 e n, 27, 28 e n, 29n, 31 e n, 32n, 33n, 39 e n, 43, 45n, 53 e n, 172 e n
- Rigoni Stern Mario, 85n, 86
- Rocchi Paola, 36n, 46, 59n
- Roncaglia Aurelio, 66n
- Roncaglia Gino, 13n, 15n
- Rossi Maria Teresa, 9
- Rowling Joanne (J. K.), 174, 177
- Ruffinelli Giovanni Angelo, 64
- Ruffinelli Venturino, 64
- Rulli Stefano, 143n
- Russo Carlo Ferdinando, 63n
- Saba Umberto, 49 e n, 50, 53, 54, 99, 103, 167
- Sabatini Francesco, 68 e n, 69 e n





- Saccani Rossana, 34n  
Saccone Eduardo, 30, 38n, 39, 40  
Saffo, 173  
Salinari Carlo, 24 e n, 27, 28 e n, 29n, 31 e n, 32n, 33n, 39 e n, 43, 45 e n, 51, 53 e n, 172 e n  
Salinger Jerome David, 84  
Sanguineti Edoardo, 56, 124n  
Sansone Mario, 172 e n  
Santagata Marco, 19 e n, 36n, 59 e n, 61, 67, 68 e n  
Sanvito Luigi, 152n  
Sapegno Natalino, 51, 172 e n  
Sarzana Pietro, 34n  
Savelli Giulio, 38n  
Saviano Roberto, 85, 86  
Sbarbaro Camillo, 49, 56, 57  
Scarpa Tiziano, 86  
Sceab Moammed, 98  
Schopenhauer Arthur, 57  
Sciascia Leonardo, 82, 86, 182  
Sclarandis Carla, 24, 37n  
Scrivano Fabrizio, 9  
Segre Cesare, 34 e n, 54 e n, 56, 57, 58, 59, 60  
Serao Matilde, 173  
Sereni Clara, 139, 140, 142 e n, 143 e n, 144  
Sereni Vittorio, 53  
Serianni Luca, 124n  
Serri Giuseppe, 24n, 31n, 33n, 39n, 43, 45n  
Serri Mirella, 142  
Silone Ignazio, 32  
Simoncini Franco, 156n  
Simonetti Manlio, 72n  
Sinibaldi Marino, 174 e n  
Sinisgalli Leonardo, 53, 56  
Socher Annalisa, 174 e n  
Sofocle, 170  
Solari Gianni, 52n  
Somigli Luca, 36  
Spingola Cinzia, 24, 37n  
Stampa Gaspara, 173  
Stasi Beatrice, 38n, 39n  
Stella Giacomo, 19n  
Stendhal (Marie-Henry Beyle), 84  
Stevenson Randall, 23n  
Stevenson Robert Louis, 84  
Svetonio, 83  
Svevo Italo (Ettore Schmitz), 23, 25 e n, 26 e n, 27, 28, 29, 30, 31, 32 e n, 33, 34, 35, 36 e n, 37, 38 e n, 39n, 40n, 41n, 42n, 44n, 46 e n, 50, 55, 103, 179  
Tasso Torquato, 103, 114, 116  
Tavassi Antonella, 83  
Taviani Ferdinando, 183



- Tavoni Mirko, 19n, 36n, 59n  
Tesi Riccardo, 70n  
Tessari Roberto, 52n  
Tilgher Adriano, 182  
Tinacci Valentina, 19n  
Togliatti Palmiro, 149  
Tolstoj Lev Nikolaevič, 84  
Tortora Massimiliano, 9, 25n,  
26n, 28n, 30 e n, 32n, 36n,  
38n, 50n  
Tozzi Federico, 23, 27, 32, 34,  
35, 36n, 37, 38, 95  
Ungaretti Giuseppe, 49 e n, 50 e  
n, 53, 54, 97, 98 e n, 99, 103,  
112, 114  
van Dam Andries, 13n  
Vassalli Sebastiano, 83, 86  
Venturi Lionello, 64  
Verga Giovanni, 175, 183  
Vermicelli Michelina, 9  
Virgilio, 97  
Vittorini Elio, 32  
Voltaire (François-Marie  
Arouet), 83, 85n  
Wilamowitz-Moellendorff Ulrich  
von, 65  
Woolf Virginia, 29, 33, 34, 37,  
38, 84  
Wu Ming, 86, 101  
Yeats William Butler, 56  
Zaccaria Giuseppe, 24, 34, 42n,  
57n  
Zagara Cristina, 140, 159, 160 e  
n, 161 e n  
Zampa Luigi, 183  
Zanchini Giorgio, 174 e n  
Zannoner Paola, 139, 140, 154,  
156 e n  
Zinato Emanuele, 24, 37n  
Zucchiatti Schaal Francesca,  
141, 163, 164n, 165n







