Dalle pagine al quaderno.
Cinque anni di "Pagina che non c'era"

a cura di Raffaella Bosso

ISBN 978-88-96583-94-4

© 2016, Edizioni Arcoiris, Salerno
Prima edizione marzo 2016
www.edizioniarcoiris.it

Questo volume è pubblicato grazie al sostegno del Forum Internazionale delle Culture di Napoli 2013

Logo in copertina di Cyop&Kaf

Riservati tutti i diritti.
È vietata la riproduzione, anche parziale e con qualsiasi mezzo, se non attraverso l'autorizzazione scritta da parte dell'autore e/o dell'editore.

Dalle pagine al quaderno

cinque anni di “Pagina che non c’era”

a cura di Raffaella Bosso

Il nonno di Sartre (o scrivere come leggere)

Nel 1964 Jean-Paul Sartre pubblica *Les mots*, una narrazione autobiografica della propria infanzia di lettore e di scrittore. Il libro, immediatamente tradotto in italiano da Luigi De Nardis con il titolo *Le parole* (Il Saggiatore 1964), è diviso in due parti: *Leggere* e *Scrivere*, le due distinte azioni – "imposture" le definisce lo stesso autore – attraverso le quali l'uomo tenta di prendere possesso del linguaggio, rimanendo allo stesso tempo, in qualche modo, suo prigioniero.

"Ho cominciato la mia vita – scrive Jean-Paul all'età di cinquantanove anni – come senza dubbio la terminerò: tra i libri". E in mezzo ai libri, circondato dall'affetto di lettori e scrittori, comincia la passione per la letteratura di Sartre, fin da bambino intento a immergersi nelle storie, immedesimandosi nei personaggi e nei narratori fino al punto da avere terrore "dell'acqua, dei granchi e degli alberi" dopo la lettura dell'almanacco illustrato Hachette. Fino ad aver terrore dei libri stessi e, quindi, a maledire "i manigoldi che popolavano i loro racconti con queste atroci figure".

"Ciononostante – afferma ancora Sartre – li imitavo".

> Certo, occorreva un'occasione. Per esempio, il tramontare del giorno: l'ombra sommergeva la stanza da pranzo, spingevo la mia piccola scrivania contro alla finestra, rinasceva l'angoscia, la docilità dei miei eroi, immancabilmente sublimi, misconosciuti e riabilitati, rivelava la loro inconsistenza; allora *la cosa* cominciava:

> un essere vertiginoso m'affascinava, invisibile; per vederlo bisognava descriverlo. Ultimavo rapidamente l'avventura in corso, portavo i miei personaggi in una regione del globo del tutto diversa, generalmente sottomarina o sotterranea, m'affrettavo ad esporli a nuovi pericoli: palombari o geologi improvvisati, essi trovavano la traccia dell'Essere, la seguivano e, all'improvviso, lo incontravano. Ciò che mi veniva allora sotto la penna – piovra dagli occhi di fuoco, crostaceo da venti tonnellate, ragno gigante e che parlava – ero io stesso, mostro infantile, era il mio tedio di vivere, la mia insipienza e la mia perversità. Non mi riconoscevo: appena partorita, l'immonda creatura si scagliava contro di me, contro i miei coraggiosi speleologi, temevo per la loro vita, il cuore mi partiva al galoppo, dimenticavo la mia mano, scrivendo le parole credevo di leggerle.

I libri letti – e più nello specifico quei libri che raccontano storie – sono la fonte della sua scrittura. È necessario trovare il momento e la situazione adatti, avere una scrivania, inchiostro e penna, della carta, la luce adeguata, e l'immaginazione già popolata da creature, scenari e personaggi straordinari, pronta a muovere la mano per costruire altri mondi, inventare altre storie. Fino a quando "scrivendo le parole – dice Sartre – credevo di leggerle". Durante la scrittura, dunque, avverrebbero alcuni fenomeni analoghi a quelli che si verificano durante la lettura, che, stando a quanto dice l'autore stesso nella prima parte del suo libro, potrebbero essere: l'abolizione di se stesso, l'identificazione totale coi personaggi, la trasfigurazione di sé nel narratore, e viceversa. Scrivere, come leggere, rappresenterebbe così – come sottolineato negli ultimi anni dagli studi sociologici e dalle neuroscienze – una sorta di simulazione, un'esperienza mediata, che avviene cioè attraverso la mediazione delle storie narrate.

Con la lettura, ci dice la ricerca scientifica, il corpo umano elabora schemi di storia, sviluppa capacità empatiche, acquisisce strumenti per dare un senso alla vita. Lo stesso, dunque, può avvenire con la scrittura, in maniera addirittura rafforzata, purché

siano soddisfatte alcune condizioni che Sartre ha ben evidenziato nel suo resoconto autobiografico.

Intanto, deve trattarsi di scrittura narrativa. Nello specifico, il giovane Sartre legge e scrive romanzi di avventura. La scrittura, inoltre, è messa in moto da un processo imitativo, a partire da esempi e modelli dati: personaggi, ambienti, situazioni, schemi di storia conosciuti attraverso la lettura. La scrittura, infine, deve in qualche modo avvenire quasi da sé, scaturire di getto, in situazioni e in momenti ritenuti significativi. Non esiste un piano o un progetto di scrittura, poiché la condizione sufficiente e necessaria alla scrittura, in definitiva, è sentirsi scrittori. Il bambino Sartre gioca al gioco della letteratura e scrive *come se fosse uno scrittore*. Non cerca l'originalità, e neanche la pubblicazione, non si aspetta di essere valutato. "Scrivevo per scimmiottatura, per cerimonia, per fare la persona grande", dichiara con candore il filosofo. E con altrettanto candore ammette di scrivere soprattutto perché è il nipote di Charles Schweitzer, il padre di sua madre, l'adulto che in quel momento rappresenta il punto di riferimento più autorevole e significativo.

Non ambisce la pubblicazione, il giovanissimo romanziere, perché ciò che scrive è giù stato pubblicato in anticipo. È un plagiario, in fondo, e l'originale usato per la copia è la migliore garanzia della validità di quanto scritto.

> Mi feci dare un quaderno, una bottiglia d'inchiostro violetto, intitolai, sulla copertina: "Quaderno per romanzi". Al primo che portai a termine diedi il titolo: "Per una farfalla". Uno scienziato, sua figlia, un giovane esploratore atletico risalivano il corso del rio delle Amazzoni alla ricerca di una preziosa farfalla. L'argomento, i personaggi, i particolari delle avventure, lo stesso titolo, erano stati presi da un fumetto pubblicato nel trimestre precedente. Questo plagio deliberato mi toglieva le ultime preoccupazioni: tutto era necessariamente vero, dato che io non inventavo nulla. Non ambivo essere pubblicato, ma avevo sistemato le cose in modo tale che mi avrebbero pubblicato in anticipo, e non

> scrivevo una riga che non avesse la garanzia del mio modello. Mi consideravo un copista? No. Ma un autore originale: ritoccavo, rinfrescavo; per esempio, avevo avuto cura di cambiare i nomi dei personaggi. Queste lievi alterazioni mi autorizzavano a confondere la memoria e l'immaginazione. Nuove e già bell'e scritte, le frasi si riformavano nella mia testa con l'implacabile sicurezza che si attribuisce all'ispirazione. Se l'autore ispirato, come comunemente si crede, è diverso da se stesso nel più profondo di sé, io ho conosciuto l'ispirazione tra i sette e gli otto anni.
> Non mi lasciai mai completamente ingannare da questa "scrittura automatica". Ma il gioco mi piaceva anche per quello che era: figlio unico, potevo giocarci da solo. A tratti fermavo la mano, fingevo di esitare per sentirmi, fronte accigliata, sguardo allucinato, *uno scrittore*.

Leggere con attenzione, andando per un periodo di tempo ad abitare nell'opera, nel suo mondo narrato, non importa se più o meno realistico, più o meno finzionale; creare le condizioni di contesto – gli strumenti, il tempo, l'atmosfera, un adulto di riferimento da imitare – e poi agire, fare ciò farebbe uno scrittore o una scrittrice: scrivere. Questo, in estrema sintesi, è il processo alle fondamenta de "La pagina che non c'era". Una scrittura fondata essenzialmente sull'empatia, l'immedesimazione, l'adozione di un punto di vista e sull'introiezione di regole implicite al mondo narrato. Una scrittura in qualche modo automatica, poiché fondata sull'azione non pianificata. Una scrittura che nel suo farsi produce scrittori e scrittrici, e che attribuisce ai docenti un ruolo e una responsabilità fuori dall'ordinario. Figure adulte di riferimento, gli insegnanti hanno qui il compito fondamentale di stimolare senza inibire, di accogliere senza far pagare il conto, di valutare senza giudicare. Inutile nasconderlo: dipende tutto da loro. Ed è la migliore conferma della validità di un metodo didattico.

SIMONE GIUSTI

"La pagina che non c'era": non solo un concorso

Il progetto

Il progetto "La pagina che non c'era" nasce nel 2010 nell'Istituto Superiore "Pitagora" di Pozzuoli, in provincia di Napoli, in quella che con una formula molto abusata viene generalmente definita una "scuola di frontiera". Il quartiere in cui sorge, il Rione Toiano, fu costruito in fretta e furia dopo la grave ondata bradisismica che colpì Pozzuoli nel 1970 per ospitare la popolazione evacuata dal Rione Terra, centro storico e cuore pulsante della città flegrea. Nei quarantacinque anni intercorsi da quell'evento non molto è stato fatto per rendere più vivibile quest'area, che resta di fatto un quartiere dormitorio[1]: alla scuola è dunque delegato un importante ruolo di integrazione sociale e di mediazione culturale.

Nel corso degli anni, inoltre, il "Pitagora" ha esteso la sua platea ad una porzione di territorio molto estesa, che va dal centro di Pozzuoli all'area di Castel Volturno, caratterizzata da una massiccia presenza di migranti; la progressiva attivazione di diversi indi-

[1] Sulle reazioni della popolazione puteolana al trasferimento nella *new town* del Rione Toiano si veda A. Signorelli, *Pozzuoli, la città bella*, nel volume *Antropologia urbana (una introduzione alla ricerca)*, (Guerini Studio 1992). Ci piace ricordare qui che nell'aprile 2013 Amalia Signorelli ha tenuto una conferenza su questo argomento presso l'Istituto "Pitagora", nell'ambito dell'iniziativa "Mondo2. Il futuro che vogliamo", promossa dalla casa editrice Laterza.

rizzi di studio[2] ha infine contribuito a rendere sempre più complessa ed eterogenea la compagine studentesca, incoraggiando i docenti a sperimentare forme nuove di didattica, che favoriscano anche l'integrazione tra gli alunni dei diversi indirizzi e la collaborazione tra le scuole attive sul territorio.

Il progetto "La pagina che non c'era" fa parte di queste proposte di sperimentazione: nato da un'idea di Maria Laura Vanorio – che lo coordina insieme a Diana Romagnoli – non avrebbe visto la luce senza il generoso e fattivo sostegno di Cesare Fournier, che è stato Dirigente dell'Istituto dal 2010 al 2015 e si è impegnato a reperire tra i sempre più esigui fondi della scuola le risorse necessarie ad organizzare le prime quattro edizioni.

Il concorso si svolge tra Napoli e Pozzuoli, ma è aperto alle scuole del territorio nazionale; ad oggi sono attive due sezioni distinte, una rivolta agli alunni delle scuole secondarie di primo grado, l'altra a quelli delle secondarie di secondo grado[3].

Ogni anno selezioniamo tre o quattro titoli di letteratura italiana di recente pubblicazione: i ragazzi che partecipano al concorso sono invitati, dopo aver letto uno o più di questi libri, a cimentarsi nella redazione di una pagina apocrifa, da inserire in un punto a scelta del testo, che ne imiti lo stile e le scelte linguistiche e rispetti la coerenza narrativa.

Prima di mettersi all'opera gli studenti incontrano gli autori nel corso del festival "Scrittori tra i banchi": si tratta di un momento di grande importanza, che permette di desacralizzare la figura del-

[2] Sono attualmente attivi i Licei Classico, Scientifico (con opzione Scienze Applicate), delle Scienze Umane; l'Istituto Tecnico Informatico e quello Elettrico-elettronico; l'Istituto Professionale per Manutentori e Assistenti tecnici.

[3] Nella prossima edizione proveremo ad adottare un "libro-ponte", che possa essere accessibile ad alunni dell'ultimo anno della secondaria di primo grado e dei primi anni di quella di secondo grado, per favorire la comunicazione tra cicli diversi ed innescare processi di continuità nella formazione; il libro selezionato è *Nel mare ci sono i coccodrilli*, di Fabio Geda (Baldini Castoldi Dalai 2010).

lo scrittore e di stabilire un rapporto di complicità e di curiosità reciproca; la necessità di imitare stile e movenze degli autori spinge gli studenti a porre loro domande molto puntuali, che contemplino anche gli aspetti tecnici connessi alla pratica della scrittura.

Gli elaborati inviati dai ragazzi sono valutati da una giuria scientifica composta da docenti, che ne seleziona cinque per ciascuno dei libri in concorso; le cinquine finaliste vengono poi sottoposte ai rispettivi autori: sono loro a scegliere chi li ha imitati meglio, cogliendo lo spirito della loro opera e producendo la più convincente "variazione sul tema". I vincitori sono premiati con libri e buoni-libro, abbonamenti a cinema e a teatro, stage in casa editrice ed altre attività formative.

Ma il festival "Scrittori tra i banchi" non si limita agli incontri con gli autori dei testi da imitare: i ragazzi, divisi in piccoli gruppi, prendono parte a seminari che vengono tenuti di volta in volta da docenti della scuola e dell'Università, giornalisti, poeti, scrittori, sceneggiatori, ricercatori di discipline umanistiche e scientifiche. Il *trait d'union* che unisce questi interventi è la proposta di un'attività di produzione (testuale ma non solo) spesso connessa con la pratica della riscrittura, dell'imitazione, della traduzione, del *pastiche* o della parodia.

Come spiegano più approfonditamente Maria Laura Vanorio e Diana Romagnoli nel contributo pubblicato in questo volume, lo scopo del progetto "La pagina che non c'era" è proprio quello di attivare, attraverso la rigida *contrainte* dell'imitazione, quei meccanismi di analisi, rilettura, metabolizzazione del testo di cui sempre più spesso si lamenta la carenza tra le giovani generazioni. Per questo il nostro progetto non può essere definito – come talvolta è capitato – un'attività di scrittura creativa; ci piace semmai etichettarlo come progetto di "lettura creativa", mediante il quale proviamo a ripristinare il meccanismo di apprendimento forse più naturale che c'è: quello basato sull'osservazione e sull'imitazione, che rivaluta la dimensione artigianale della lettura e della scrittura.

La necessità di imitare obbliga per così dire i ragazzi, abituati ad una sempre più notevole velocità nella ricezione e nel consumo di testi scritti, ad una lettura lenta, approfondita, non limitata alla fruizione della trama ma attenta alle caratteristiche dello stile; e, di conseguenza, ad una scrittura altrettanto ponderata.

Si tratta di un procedimento che, con un termine preso in prestito dalla storia dell'arte, possiamo definire "di bottega", in cui l'apprendista non deve appiattirsi sulla produzione del maestro, ma ne deve osservare ed acquisire l'arte per dare vita a creazioni autonome. Non a caso nella griglia di valutazione che abbiamo messo a punto per gli elaborati in concorso alla voce "originalità" sono attribuiti tre punti su un punteggio complessivo di quindici.

Stile max 6 punti	Capacità mimetica (…./5 punti)
	Correttezza linguistica (…./1 punto)
Contenuto max 6 punti	Coerenza contenutistica (…../5 punti)
	Organicità e coesione (…./1 punto)
Originalità max 3 punti	(…./3 punti)
TOTALE: …./15	

Molto spesso gli autori stessi sono stupiti dalla capacità dei ragazzi di manifestare una creatività che nasce da un rapporto stretto ma dialettico con il modello, e la riconoscono nelle pagine da loro selezionate come migliori. Antonio Scurati, ad esempio, scrive: "Avrei volentieri continuato a leggere molte altre pagine di questo tipo scoprendo cose che io non sapevo e mai avrei immaginato della storia da me narrata, della mia storia"; Andrej Longo riconosce le capacità mimetiche dell'autore della pagina vincitrice, e aggiunge "Potrei dire che forse quella pagina sarebbe stata davvero necessaria perché in fondo qualcosa che conclude la storia di Rita in parte manca"; Marco Malvaldi dichiara di aver scelto la pagina migliore "non solo per la scrittura sicura, ma anche per l'originalità mostrata"[4].

Non si tratta naturalmente di un metodo che possa soppiantare l'acquisizione di conoscenze e la didattica frontale, o che si presenti come radicalmente alternativo alla scrittura intesa come libera effusione del pensiero e del sentimento. Ci sembra però che la pratica della produzione vincolata da regole formali e compositive meriti una decisa rivalutazione, e non solo nell'insegnamento delle materie letterarie. "La pagina che non c'era" si propone infatti di assumere una fisionomia sempre più interdisciplinare: nelle ultime due edizioni abbiamo varato la sezione "L'immagine che non c'era", coordinata da docenti di scienze, in cui gli alunni partecipanti hanno letto dei testi di argomento scientifico e, dopo averne incontrato gli autori, hanno elaborato un'immagine o un grafico che illustrasse uno dei concetti esposti nel libro; nel corso dell'edizione 2014/2015 è stata invece proposta per la prima volta la sezione "La tavola che non c'era", in cui ai ragazzi si richiede di inserire una tavola in un punto qualsiasi di un *graphic novel*, integrando le competenze letterarie e narrative con quelle grafiche.

[4] I tre autori hanno preso parte alla seconda edizione del concorso, rispettivamente con i romanzi *La seconda mezzanotte* (Bompiani 2011), *Lu campo di girasoli* (Adelphi 2011) e *La briscola in cinque* (Sellerio 2007).

Questo volume

Questo quaderno de "La pagina che non c'era" – che ci auguriamo possa essere il primo di una serie – viene pubblicato grazie al sostegno del Forum Internazionale delle Culture di Napoli, che ha finanziato la quinta edizione del nostro concorso.

Da tempo speravamo di avere l'occasione di mettere nero su bianco alcune delle nostre esperienze per condividere idee, proposte e dubbi nati nel corso di questi cinque anni; ci sembrava però inutile – ed inutilmente pretenzioso – un testo autocelebrativo, in cui fossero pubblicate le pagine scritte dai ragazzi e le motivazioni degli autori[5]. Abbiamo scelto dunque di formulare piuttosto delle proposte di lavoro ad uso dei docenti, per offrire loro un ricettario di didattica, dell'italiano ma non solo, che speriamo possa avere una qualche immediata utilità nello svolgimento del lavoro in classe.

I seminari organizzati in occasione delle varie edizioni del festival "Scrittori tra i banchi" sono stati infatti motivo di riflessione sulla nostra attività quotidiana e ci hanno permesso di scambiare con colleghi e specialisti materiali ed idee che noi stessi abbiamo sperimentato con i nostri alunni: in questo modo il concorso smette di essere un mero "evento" e diventa uno stimolo per rivedere o arricchire le modalità dell'insegnamento curriculare.

Il volume si apre con una riflessione sulle ricadute didattiche della scrittura mimetica sull'insegnamento della letteratura italiana, scritto a quattro mani da Maria Laura Vanorio e Diana Romagnoli.

Segue una sezione dedicata alle proposte di lavoro che sono scaturite dalla lettura in classe dei testi scelti per il concorso, dalla correzione degli elaborati inviati alla giuria o anche da considerazioni a margine del concorso sulla didattica dell'italiano e della

[5] Le motivazioni degli autori e le pagine finaliste delle precedenti edizioni sono peraltro pubblicate sul sito www.lapaginachenoncera.it.

letteratura: Delfina Curati analizza gli elementi linguistici regionali o dialettali presenti nella prosa di alcuni degli autori dei libri proposti nelle scorse edizioni, ed il modo in cui questi sono stati recepiti ed imitati dagli studenti, ipotizzando che l'avvicinamento alle forme dialettali possa essere utilizzato come strumento utile alla didattica della lingua italiana. Maria Laura Vanorio e Diana Romagnoli propongono invece una guida alla lettura del romanzo di Andrea Bajani *Se consideri le colpe* (Einaudi 2009), scelto per la terza edizione del nostro concorso, ed alcuni esercizi di analisi e riscrittura del testo.

Negli ultimi due contributi di questa sezione Elisabetta Himmel ed io presentiamo due esperienze di didattica curricolare le cui premesse metodologiche sono molto vicine a quelle che animano "La pagina che non c'era", poiché si basano in entrambi i casi sulla rielaborazione come momento successivo a – e insieme movente di – una lettura attenta e condivisa: nel primo caso si tratta di esperimenti di produzione testuale e/o per immagini, che prendono le mosse dall'analisi e dalla discussione in gruppo di testi di tipologia molto differente. Nel mio contributo mi soffermo invece su alcune attività svolte nelle classi seconde del Liceo, quando i docenti devono confrontarsi con l'arduo compito dell'introduzione all'analisi del testo poetico: anche in questo caso ampio spazio è dedicato alle attività di riscrittura (*pastiche*, parodia, variazione, traduzione etc.).

Nella sezione seguente diamo la parola a quanti hanno tenuto i seminari per il festival "scrittori tra i banchi". Paolo Trama propone una lettura del XXVI canto dell'*Inferno* dantesco che integri l'individuazione delle figure retoriche con le prospettive interpretative, superando i compartimenti stagni che nella scuola (e sempre più nelle consegne dei nostri Esami di Stato) separano irrimediabilmente analisi, comprensione, interpretazione del testo.

Marco Viscardi si confronta con le diverse versioni del romanzo manzoniano, proponendo esercizi di attribuzione stilistica.

Riccardo Rosa, giornalista e scrittore, membro della redazione del giornale "Napoli Monitor", nel corso del suo seminario ha riflettuto insieme ai ragazzi sul genere del *reportage*, proponendo loro di scrivere un articolo sul quartiere in cui abitano: nel suo contributo delinea un bilancio del sul seminario e commenta uno dei *reportage* che gli studenti gli hanno inviato. Con lui dialoga Brunella Basso, che descrive un percorso svolto in una classe prima del liceo scientifico, in cui il *reportage* è stato utilizzato come strumento per risolvere le grandi difficoltà poste dall'insegnamento della "geostoria" nel primo biennio.

Anche Alessandra Coppola, cronista per il "Corriere della Sera" e coautrice del bel libro sui beni confiscati alle mafie *Per il nostro bene* (Chiarelettere 2013), sollecita gli studenti a confrontarsi con la scrittura giornalistica; nella seconda parte del contributo Maria Laura Vanorio e Diana Romagnoli propongono degli esercizi sul genere *non fiction*, adottando come caso di studio *A sangue freddo* di Truman Capote[6].

Eugenio Lucrezi, poeta, medico e musicista blues, guarda invece alla poesia dal punto di vista dell'autore: per il suo seminario ha selezionato tre testi poetici per riflettere con i ragazzi sui tre aspetti dell'ideazione-ispirazione, della formalizzazione, del lascito semantico, proponendo spunti di riflessione e confronto sulla natura della poesia.

Enza Silvestrini, responsabile per la regione Campania del P.E.N. Club Italia Onlus, ha illustrato la storia del P.E.N., raccontando le vicende degli scrittori che sono stati aiutati da questa

[6] Proprio la letteratura *non fiction* è stata scelta come tema conduttore per la quarta edizione de "La pagina che non c'era": abbiamo invitato Gaetano di Vaio e Sergio Lombardi, con il libro *Non mi avrete mai* (Einaudi 2013), e Luca Rastello, autore de *I buoni* (Chiarelettere 2014). Per la sezione *graphic* hanno partecipato Manuel De Carli e Francesco Barilli con *Carlo Giuliani* (BeccoGiallo 2011). Hanno inoltre dialogato con i nostri alunni Stefano Bises, Alessandra Coppola, Cristiano De Majo e Genni Schiano.

organizzazione. Sulla base dei materiali presentati propone agli alunni di redigere delle brevi biografie.

L'ultimo contributo descrive l'esperienza dell'"Officina del falsario", un esperimento di didattica interdisciplinare che chi scrive ha svolto con Paola Nasti, insegnante di storia e filosofia al Liceo Classico Garibaldi di Napoli: abbiamo scelto di trattare il caso di Franca Viola (la giovane siciliana che nel 1964 si oppose alla pratica del matrimonio riparatore) proponendo agli studenti di realizzare un falso documento storico relativo a questa vicenda. Questa attività ci ha tra l'altro incoraggiate sulla strada della condivisione dei materiali raccolti fin qui: il dossier che abbiamo preparato per il seminario è stato infatti utilizzato da Adriana Passione, una docente di lettere dell'Istituto "Eleonora Pimentel Fonseca" di Napoli, per un suo percorso sulle figure femminili nella letteratura, svolto nell'ambito del progetto COMPITA[7]. È proprio questa la direzione in cui vorremmo andare: una circolazione di proposte di lavoro e di materiali che ci sottragga all'isolamento in cui spesso i docenti si trovano a lavorare e contribuisca ad instaurare una condivisione di "buone pratiche" che nascano dal lavoro quotidiano nelle aule e non vengano calate dall'alto.

[7] Per questo interessante progetto sulla didattica dell'italiano si veda il sito www.compita.it.

UN PO' DI DATI

- Dal 2010 abbiamo organizzato cinque edizioni del concorso, che ha visto la partecipazione di più di sessanta scuole sul territorio nazionale; sono stati invitati ventuno autori e la giuria ha ricevuto più di 500 elaborati.

- Gli autori che hanno partecipato a "La pagina che non c'era" sono: Andrea Bajani, Maurizio de Giovanni, Viola Di Grado, Gaetano Di Vaio, Giuseppe Genna, Nicola Lagioia, Sergio Lombardi, Andrej Longo, Valerio Magrelli, Marco Malvaldi, Margherita Oggero, Valeria Parrella, Paolo Piccirillo, Luca Rastello, Antonio Scurati, Paola Soriga, Andrea Tarabbia, Paolo Zanotti.

- Per la sezione scientifica "L'immagine che non c'era" abbiamo invitato: Amedeo Balbi, Andrea Baldassarri, Nicola Nosengo.

- La sezione *graphic novel* "La tavola che non c'era" ha visto la partecipazione di Francesco Barilli e Manuel De Carli.

- Hanno tenuto seminari e lezioni durante il festival "Scrittori tra i banchi": Stefano Bises, Alessandra Coppola, Francesco de Cristofaro, Cristiano De Majo, Pier Paolo De Martino, Gabriele Frasca, Alessandro Gallo, Benedetta Gargano, Eugenio Lucrezi, Gianni Maffei, Luciana Mignola, Matteo Palumbo, Miriam Rebhun, Riccardo Rosa, Francesca Russo, Pasquale Scherillo, Gennaro Schiano, Enza Silvestrini, Paolo Trama, Marco Viscardi.

- Il progetto è patrocinato dai Comuni di Napoli e di Pozzuoli ed ha ottenuto due riconoscimenti nazionali: Premio Mibac 2012 come miglior progetto per la promozione della lettura e Premio Gutenberg 2013. Per la quinta edizione ha beneficiato del contributo del Forum delle Culture (bando Forum scuole).

- Nel 2011 abbiamo presentato il neonato progetto al Salone del Libro di Torino e la premiazione si è svolta nell'ambito della manifestazione "Un'altra galassia"; l'anno successivo la premiazione ha avuto luogo presso il Comune di Napoli, ed il Sindaco di Napoli Luigi de Magistris ha premiato i vincitori. Nel 2014 la manifestazione conclusiva è rientrata nell'ambito della Giornata di Studi "Buoni lettori buoni scrittori", organizzata presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università "Federico II" di Napoli in collaborazione con l'Università di Napoli "L'Orientale" e la Società italiana per lo studio della Modernità

letteraria.

- Nel gennaio 2015 "La pagina che non c'era" si è costituita in Associazione per riuscire a coinvolgere un numero maggiore di scuole e per aprirsi alla società civile; l'organizzazione opera in rete con le associazioni "A voce alta" e "DiSciMus".

- Per presentare la neonata Associazione abbiamo proiettato presso il cinema "La Perla" di Pozzuoli il documentario *Largo Baracche* di Gaetano Di Vaio, uno degli autori del nostro concorso.

- Hanno sostenuto e sostengono a vario titolo la nostra attività la società di navigazione TTTLines, l'hotel Vesuvio, la società City Sightseeing Napoli, le case editrici Adelphi, BeccoGiallo, Chiarelettere, Clichy, Feltrinelli, Mondadori.

lapaginachenoncera.it
lapaginachenoncera@outlook.it

RAFFAELLA BOSSO

Copiando si impara. L'esperienza della scrittura mimetica come pratica didattica[1]

Uno sguardo d'insieme

È sempre più urgente una riflessione sulla lettura e la scrittura dei più giovani. In particolare alla scuola oggi si chiede di intervenire per sopperire alle carenze delle famiglie che non sono in grado di suggerire titoli in grado di attrarre i giovani lettori o più in generale di tramandare un sapere fino a pochi anni fa condivisibile da generazioni diverse.

Ma il problema italiano è anche più esteso e nell'ultima classifica stilata dall'OCSE sulle competenze principali degli adulti (in parole povere: leggere, scrivere e far di conto) il nostro Paese figura all'ultimo posto[2]. Ci piazziamo in fondo alla classica – ultimi

[1] Il presente articolo è stato pubblicato nel volume *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze* (ETS 2014), pp. 227-236; si presenta qui una versione rivista e aggiornata.

[2] Lo rivela uno studio dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), illustrato in Italia daIl'ISFOL su incarico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Più precisamente si tratta del primo ciclo dell'Indagine sulle competenze degli adulti, realizzata nell'ambito del *Programme for the International Assessment for Adult competencies* (PIAAC). A questa iniziativa, svolta nel periodo 2011-2012, hanno aderito 24 Paesi di tutto il mondo; essa ha quindi il pregio di consentire un approccio comparato, assai utile nella valutazione della competitività del nostro Paese.

tra ventiquattro paesi – per competenze in lettura e al penultimo posto sia per quelle in matematica sia per capacità di risolvere problemi in ambienti ricchi di tecnologia, come quelli delle società moderne. Per quanto riguarda la *literacy proficiency*, gli esperti hanno preso in considerazione le capacità degli adulti di età compresa fra i 15 e i 65 anni "di comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere con testi scritti per intervenire attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità". Il risultato è un diffuso analfabetismo funzionale, ovverosia la diffusa incapacità di un individuo di usare in modo efficiente le abilità di lettura, scrittura e calcolo nelle situazioni della vita quotidiana: comprendere la posologia di un farmaco, le informazioni su un foglio di istruzioni o risolvere un problema. Qual è il rapporto tra questi dati e quelli che riguardano il numero di lettori? Nonostante le indagini più recenti sembrino mostrare piccoli segni di ripresa (è il quadro che viene fuori dagli ultimi due saloni del libro di Torino dove l'accento è stato posto più volte anche sulle differenze tipologiche dei nuovi lettori) è indiscutibile che un paese in cui si continua a leggere poco è un paese in cui si pensa poco[3].

In tempi di crisi si corre ai ripari ed è tutto un proliferare di manifestazioni (festival, concorsi, convegni) per incentivare la lettura[4]. Viene però il sospetto che tutte queste iniziative non

[3] Si veda a questo proposito G. Solimine, *L'Italia che legge* (Laterza 2010) e *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia* (Laterza 2014).

[4] Una recente iniziativa di carattere nazionale ci ha permesso di fare meglio il punto della situazione sulle attività di promozione della lettura che riguardano le scuole. Ci riferiamo alle giornate del seminario di Senigallia 27-28 aprile 2015, *La lezione del libro. La lettura nella scuola dell'adolescenza*, che hanno ribadito l'importanza nella pratica didattica dell'uso delle tecniche di narrazione (punto di forza, ad esempio, dell'intervento di Paolo Jedlowski). Per quanto riguarda la lettura è emerso che molte sono le micro-iniziative avviate nelle scuole italiane, tutte però affidate alla buona volontà degli insegnanti o dei dirigenti e mai frutto di una sistematica riflessione sulla possibilità di coordinamento tra di esse o di investimento per le risorse necessarie all'attuazione di progetti che

riescano a coinvolgere efficacemente i potenziali lettori, e che seppur seguitissime (il Salone del libro di Torino, il Festival della letteratura di Mantova o Più libri più liberi di Roma), durino lo spazio di un mattino o poco più o che, nel caso della scuola, manchi un coordinamento generale che le integri nella pratica didattica.

Molto spesso le analisi sui dati catastrofici, anche le più raffinate, hanno in comune una generalizzazione pericolosa: non si legge perché distratti da altro. Chiunque insegni sa quale battaglia quotidiana i professori devono ingaggiare con telefonini e social network; ma la questione è un'altra: i linguaggi, pur con le loro diversità di applicazione e di tempi, non necessitano forse di un'uguale profondità nelle operazioni di decodifica? Il nemico quindi non è il mezzo con cui soprattutto i più giovani condividono le informazioni, ma l'equivalenza che spesso ne deriva tra simultaneità e trascuratezza. Le informazioni non vengono gerarchizzate (quante volte i ragazzi citano come fonte d'informazione suprema e sicura "l'infallibile Rete"), ma ingerite bulimicamente e sputate prima di essere digerite. Da ciò deriva anche la difficoltà a elaborare un testo meditato ed esteso.

Prima ancora di prospettare soluzioni valide, bisogna capire quali sono i termini del problema altrimenti c'è il rischio di non riuscire a coglierne le diverse gradazioni. I dati più recenti ci mettono di fronte a una serie di micro-segmentazioni: se, come appare da un'indagine di Stefano Molina (Fondazione Agnelli), pubblicata sul sito Neodemos, è cresciuto il numero dei lettori bambini e si è attenuata la differenza di genere tra i piccoli lettori e lettrici, è diminuito, però, quello degli adolescenti[5].

spesso necessitano di pochi, ma efficaci accorgimenti: biblioteche scolastiche efficienti dove i libri siano consultabili a scaffale, personale bibliotecario qualificato, aggiornamento dei fondi librari.

[5] Sulle differenze di genere nei risultati educativi opera un'interessante sintesi lo studio *Differenze di genere nei risultati educativi: Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, pubblicato nel 2010 da Eurydice, la rete di

Lettura e scrittura nella pratica didattica

La scuola ci offre allora un osservatorio privilegiato sui macro e micro cambiamenti e rappresenta la chiave di volta nel processo di formazione del lettore, perché è proprio in classe che gli allievi si cimentano quotidianamente con l'equazione lettura-scrittura. Non dimentichiamo poi i numeri imponenti di chi la frequenta: quasi 700.000 docenti e quasi 8 milioni di studenti.

Il momento della produzione (dal vecchio tema ormai quasi dimenticato fino all'analisi testuale o al temutissimo saggio breve) senza un'adeguata attività di riflessione sul testo e acquisizione di tecniche specifiche diventa un'attività arida e di enorme complessità. La grande rivoluzione critica dell'ultimo trentennio, lo strutturalismo, ha avuto di certo il merito di dare centralità ai testi (si pensi alla valanga di novità che ha investito la scuola, ai nuovi manuali, oggi anche in formato digitale, e alla rivoluzione dell'Esame di Stato), ma spesso ai ragazzi è propinato in modo asettico e poco creativo. Si legge per trovare *l'attante positivo* (attenti all'apostrofo!) o per individuare la successione delle sequenze senza incoraggiare l'autonomia. Ci si sofferma sulla comprensione delle parole e delle frasi, sulle figure retoriche, sulla struttura della storia, sull'analisi dei personaggi, sulla funzione del narratore, sull'intenzione comunicativa dell'autore ecc. Si tratta di attività utilissime, indispensabili alla formazione di un lettore competente. Tuttavia esse presentano spesso un limite: rappresentando un lavoro che con-

informazione sull'istruzione in Europa. Vi si legge che, anche se il genere rappresenta solo uno dei fattori che influenzano il rendimento scolastico, tuttavia esso consente di delineare significative differenze: la più evidente è la spiccata superiorità nella lettura delle femmine, che in media leggono di più e si divertono più dei maschi con i libri. Tale dato è costante nei diversi paesi, nelle differenti fasce di età, periodi di osservazione e programmi di studi. L'obiettivo più comune delle politiche di uguaglianza di genere nell'istruzione è la lotta contro i ruoli e gli stereotipi tradizionali, che sembrano avere una grande influenza nel delinearsi di gusti, propensioni, aspirazioni.
(http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=10567)

siste nel dissezionare il racconto per svilupparne l'analisi, non favoriscono una visione d'insieme e distolgono dal fascino della storia, in sostanza allontanano dal piacere della lettura. Si perde così il piacere e non si ottiene nemmeno il risultato. Gli autori letti vengono dimenticati dopo un quadrimestre e non è fatta salva neanche la prospettiva diacronica, malgrado assorba il nostro tempo e le nostre preoccupazioni. E i ragazzi, assolti gli obblighi imposti a scuola, spesso non diventano lettori: le competenze che hanno acquisito non vengono rinforzate, la lettura non diventa un'attività spontanea e non nasce il desiderio di leggere altre storie.

Eppure, come sappiamo, da sempre l'uomo è affascinato dall'affabulazione: ha bisogno di narrazioni, del confronto con le esperienze e le fantasie degli altri uomini[6]. E la storia della let-

[6] Jerome Bruner in *Cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (Feltrinelli 2001), propone un'interessante riflessione su questo tema, presentando i principi guida dell'approccio educativo, elaborati sulla base delle sue teorie. Il nono principio, dei dieci che compongono le regole fondamentali di una didattica che favorisca veramente non solo l'apprendimento degli studenti, ma anche la loro realizzazione, è infatti il principio narrativo. Secondo Bruner ci sono due modi principali in cui gli esseri umani organizzano e gestiscono la loro conoscenza del mondo: uno più specializzato per parlare di "cose" fisiche, l'altro per trattare delle persone e delle loro condizioni. Queste due forme di pensiero sono convenzionalmente note come pensiero logico-scientifico e pensiero narrativo. La maggior parte delle scuole insegnano le arti narrative – la canzone, il dramma, il romanzo, il teatro e via dicendo – come qualcosa di più "decorativo" che necessario, qualcosa con cui rendere piacevole il tempo libero, a volte anche come qualcosa di moralmente esemplare. Ciò non toglie che noi costruiamo l'analisi delle nostre origini culturali e delle credenze che ci sono più care sotto forma di storia, e non è solo il "contenuto" di queste storie ad affascinarci, ma anche l'abilità con cui vengono narrate; e anche la nostra esperienza immediata la esprimiamo sotto forma di racconto. Quindi è chiaro che la competenza nella costruzione e nella comprensione di racconti è essenziale per la costruzione della nostra vita e per crearci un "posto" nel mondo che incontreremo. Un sistema educativo deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un'identità al suo interno. Se quest'identità manca, l'individuo incespica nell'inseguimento di un significato. E la narrazione consente di costruirsi

teratura ne è un esempio lampante. Le storie nutrono i bambini quanto il cibo, sono dunque un elemento fondante la nostra crescita psicologica (e quindi anche biologica), e allora perché e quando abbandoniamo la rituale rassicurazione della narrazione scritta e la sua impareggiabile capacità di con-fonderci nelle sue trame? E ancora: quando smettiamo di dare risposte alla domanda "chi sono io?", che prima o poi tutti ci poniamo, con la classica regola di raccontare una storia?

Un'insegnante con una grande esperienza nella scuola secondaria di I grado ci ha raccontato che i ragazzini in prima media ancora conservano il piacere e la capacità di esprimersi e divertirsi con colori e matite, ma già in terza questa capacità creativa scompare. Certo non si tratta di un'ampia statistica, come quelle che abbiamo sulla disaffezione nei confronti dei libri, ma è un'interessante dato tratto dalla lunga pratica didattica di un'insegnante di disegno, e questa esperienza sembra intrecciarsi in modo suggestivo con la nostra, legata al mondo delle parole.

Sembrerebbe, quindi, esserci una fase di transizione nella crescita in cui i ragazzi dimenticano le antiche modalità di espressione ludiche e creative (storie e disegni), per approdare al Liceo talvolta senza una bussola dei piaceri e delle possibilità espressive. E a noi insegnanti l'arduo compito di indicare loro i tanti possibili *Nord*. Tanti quante le molteplici direzioni. Eccone due: il piacere (e le competenze) della lettura e della scrittura. Si tratta di due abilità cognitive e linguistiche analoghe e complementari, accomunate da profonde analogie, e differenziate dalla direzione e dall'esito complessivo delle loro procedure operative, più che dalla sostanza delle singole operazioni impiegate. L'approccio integrato di lettura e scrittura si rivela in classe molto efficace: le due azioni si intersecano e si mescolano, per esempio nella pratica della

un'identità e di trovare un posto nella propria cultura. Contro il tacito assunto che l'abilità narrativa sia un dono "naturale", che non debba essere insegnata, Bruner scrive che le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata.

riscrittura, che prevede la comprensione dei testi, della loro struttura sintattica e linguistica. Leggere consente di accrescere il repertorio di conoscenze (informazioni e parole) utili sia per comprendere e interpretare correttamente altri scritti sia per produrre elaborazioni personali (ideazione, pianificazione e stesura di un brano). E si tratta di operazioni intrecciate alla dimensione del piacere, perché avvengono, nella lettura, contestualmente al meraviglioso perdersi nel familiare e ancestrale mondo della narrazione; nella scrittura, simultaneamente al piacere dell'autonoma attività creatrice. Lettura e scrittura diventano poi frutti maturi, quando si impara ad entrare in sintonia con un testo, per capirlo, interpretarlo, valutarlo (ed eventualmente imitarlo). Nella scuola va, quindi, assicurato uno spazio alla didattica della narrazione con stimoli, modelli e tecniche che consentano agli studenti di raggiungere competenze significative in ordine a tale abilità. Si intreccia intimamente al lavoro su lettura e scrittura lo sviluppo del lessico, che costituisce uno degli aspetti della competenza di lettura maggiormente indagati dal PISA e dall'INVALSI, in base all'idea che non basti entrare in contatto con nuovi termini tramite la lettura, ma che sia necessario usarli per memorizzarli e consolidarli nel proprio vocabolario.

In verità, la scuola dell'autonomia ha mantenuto acceso l'interesse per la lettura anche con la centralità data alla biblioteca scolastica, troppo spesso invece confinata a un ruolo marginale (in Italia manca un'organica legislazione in merito e la figura del bibliotecario scolastico non è prevista). Ma le biblioteche vivono (o sopravvivono) nelle scuole grazie all'entusiasmo e alla competenza dei singoli docenti e dei dirigenti, mentre la loro esistenza dovrebbe diventare la norma. La biblioteca scolastica non è sviluppata in maniera omogenea in tutte le aree geografiche del Paese, soffre della mancanza di riconoscimento ufficiale e di un modello riconoscibile: oggi si considera "biblioteca scolastica" sia la struttura dotata di spazi e arredi adeguati e funzionali, sia la piccola collezione di libri collocati alla bell'e meglio in armadi (spes-

so chiusi a chiave e di fatto inaccessibili[7]) e posti in un'aula, nella sala professori o nei corridoi. Negli ultimi anni la significativa riduzione di risorse economiche ha fortemente pregiudicato anche lo sviluppo degli spazi dedicati alla lettura e la costituzione di reti bibliotecarie. Inoltre, manca una mappa nazionale delle tante iniziative di lettura e scrittura[8], e per dirla con Eco, "fungheggiano in Italia mille iniziative e progetti per incentivare la lettura" senza un coordinamento nazionale.

Sperimentazioni nella pratica didattica.
Attualizzazione del canone

Ma ora entriamo in classe. Innanzitutto nell'insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria è importante ripensare ai testi da proporre (attualizzarli e attualizzare il canone) e dosare sapientemente classico e contemporaneo. Si rivela molto efficace lavorare su opere moderne, italiane e straniere. Gli studenti si avvicinano al nuovo senza sospetti e preconcetti, e lo comprendono più velocemente (e ahinoi la velocità sembra essere per loro essenziale!). Ma pur riuscendo a superare le resistenze un po' ideologiche di molti docenti, ci si scontra con la necessità di ripensare la formazione dei docenti e il loro aggiornamento per favorire un percorso continuo di studio e ricerca sulla didattica della propria disciplina, indispensabile per praticare il mestiere di insegnante in una società sempre più complessa ed in continuo mutamento, della quale gli studenti sono lo specchio. In fondo basterebbe veramente poco, anche soltanto prevedere degli sconti per i do-

[7] In occasione delle giornate di Senigallia Maria Pia Veladiano ha raccontato di molti esperimenti riuscitissimi di biblioteche scolastiche che sono diventate un vero punto d'incontro per docenti e allievi.

[8] Nel rapporto 2013 sulla promozione della lettura in Italia del Forum del libro viene proposta un'interessante rassegna delle principali azioni che soggetti pubblici e privati realizzano per la promozione della lettura. Si tratta di attività che fanno capo sia a istituzioni pubbliche sia al mondo dell'associazionismo e del volontariato, che mostra una notevole vivacità e una forte capacità di penetrazione. (http://www.forumdellibro.org/news.php?id_news=183).

centi sull'acquisto di libri[9]. Si sa che la lettura è anche un passaparola, ma chi non legge o legge poco come può essere in grado di proporre agli altri (e ai propri studenti in particolare) libri adatti?

Per i testi contemporanei da consigliare agli allievi, suggeriamo di attenuare la distinzione tra quelli da leggere a casa (in versione integrale) e quelli sui quali lavorare per gli esercizi di analisi e decodifica (singoli brani). È infatti utile, quando sia possibile, uno studio che contemperi il piacere di leggere con quello di studiare. La prospettiva antologica tanto praticata a scuola, se da un lato è utile perché veicola la varietà di generi e temi, dall'altro può costituire anche una gabbia tassonomica dagli esiti talvolta comici. Ci è capitato di sorridere leggendo che Franti è il protagonista di un libro sul bullismo e Lisabetta da Messina vittima del femminicidio.

Utilità dei supporti digitali

Il dibattito sui supporti digitali è in Italia attualissimo, basta fare un giro tra blog e riviste specializzate nonché tra le proposte di aggiornamento per i docenti per rendersi conto di quanto gli insegnanti, anche quelli più restii, stiano cominciando a utilizzare gli strumenti tecnologici. Anche qui il discorso è complesso e andrebbe sgombrato dai luoghi comuni. Il punto fondamentale non è tanto uno sterile confronto tra vecchie e nuove pratiche, quanto piuttosto l'integrazione dei nuovi media con pratiche didattiche consolidate. Un esempio ce lo fornisce Mario Ambel quando riflette sulla naturale malleabilità del testo digitale, che può essere analizzato attraverso semplici operazioni di editing (evidenziare, cambiare colore o carattere), sezionato e smontato nelle sue mi-

[9] Punto che sembra essere stato accolto nel ddl sulla buona scuola anche se nel documento ufficiale le parole "libro" e "lettura" compaiono ben poche volte.

cro e macrostrutture attraverso la funzione di "taglia e incolla"[10]. Con il digitale, quindi, il confine tra scrittura e lettura diviene ancora più sottile e il testo diviene lo spazio dove le due operazioni si intersecano e si rincorrono ciclicamente rendendo effettiva la cooperazione tra testo e lettore con tutte le implicazioni didattiche del caso[11]. Essenziale nella produzione scritta è l'editing, che riporta ancora una volta alle competenze di lettura e al diffuso analfabetismo funzionale: paradossalmente i ragazzi, pur vivendo immersi in ambienti digitali, non padroneggiano software comunissimi come Word o Power Point. L'editing consiste nel rivedere un testo e rimaneggiarlo; in editoria è la accurata revisione di un testo in vista della pubblicazione. Si tratta di un'operazione lunga e complessa, che a scuola fanno gli insegnanti correggendo i compiti degli alunni, ma di cui spesso non resta nessuna memoria.

L'esperienza della scrittura mimetica: "La pagina che non c'era"

I modelli pedagogici troppo rigidi risultano inadeguati soprattutto in un momento in cui la scuola sente il bisogno di ristrutturare dalle fondamenta i propri metodi. Tante le occasioni di dibattito (ci piace ricordare l'esperienza dell'IPRASE che raccoglie le idee emerse nel corso del seminario *Cosa insegnare a scuola*, a cura di Claudio Giunta e Amedeo Savoia) da cui emerge che la pratica della lettura (e di conseguenza della scrittura) può agire su due livelli contraddistinti. Da una parte, infatti, si gioca il ruolo identitario (la lettura riguarda le nostre "*possibilités d'être et promesses d'existence*" [12]), dall'altro la scrittura per imitazione permette

[10] In pratica si tratta di utilizzare gli strumenti antichi della filologia (confronto tra testi, lavoro sulle varianti) anche sui testi contemporanei, sfruttando tutte le potenzialità del digitale.

[11] M. Ambel e M. Guastavigna, *Gli ambienti digitali di scrittura e riscrittura di testi*, in *Progetti Nazionali - Risorse per docenti,* www.indire.it.

[12] M. Macé, *Façons de lire, manières d'être* (Gallimard 2011).

l'acquisizione di tecniche riutilizzabili.

Da qui nasce l'esperienza de "La pagina che non c'era"; gli incontri con gli scrittori nelle scuole sono una pratica diffusa, ma non si traducono quasi mai in attività di scrittura attiva e creativa. E i laboratori di scrittura, quando non tengono conto dei modelli da imitare e ai quali rifarsi, propongono una scrittura emotiva e autoreferenziale tra l'altro fornendo la vana illusione che si possa diventare scrittori solo con il racconto del proprio mondo interiore. Il *pastiche* ci sembra dunque più che una semplice pratica, una modalità di relazione intertestuale che coinvolge (e stravolge) i ruoli di solito statici di scrittore, lettore, testo e testi, quindi, generi[13].

Appunti per una nuova didattica della letteratura

Infine, nella ristrutturazione dei percorsi operata nella scuola, che ci mette di fronte ogni anno a una serie di "vecchie novità", ci sembra che poco spazio sia stato dato a una vera e articolata riflessione sulla necessità di rifondare l'insegnamento del fatto letterario. Ci limiteremo in questa sede a suggerire delle possibilità operative che partono dalle considerazioni di un collega, Paolo Trama, nel suo *Nel labirinto dell'immaginario*[14]. Qui, infatti, Trama propone al lettore-prof. quattro piste per lavorare in classe, ovvero, quattro parole chiave per orientarci nella quotidiana ricerca delle proposte da sottoporre ai nostri allievi.

Immaginario

Erano gli anni Ottanta e nella scuola appariva come una bufera la parola immaginario. Lidia De Federicis e Remo Ceserani hanno segnato con il manuale *Il materiale e l'immaginario* un momento

[13] Sulla tecnica del *pastiche* come pratica didattica ci permettiamo di rimandare a G. Girimonti Greco, D. Romagnoli, M.L. Vanorio, *I sovrani lettori*, «Insegnare 4/5» 2012.

[14] L'articolo è apparso sul blog lapoesiaelospirito.wordpress.com in *Vivalascuola. Pronti, partenza, leggere!* il 27 maggio 2013.

importante nella nostra storia culturale. Per la prima volta, infatti, lo studio della letteratura veniva inteso nella sua valenza più profonda ovvero come parte di un comune immaginario nel quale il fatto letterario non aveva predominanza assoluta sulle altre forme. In poche parole conoscere la letteratura del Medio Evo (o di qualsivoglia periodo storico) significava conoscere un insieme complesso di relazioni che implicavano un'attenzione costante per tutte le forme del sapere. Nell'ottica degli autori l'interdisciplinarietà sarebbe dovuta diventare una priorità assoluta nell'insegnamento di qualsiasi materia (poi col tempo ci sono arrivate anche le indicazioni ministeriali). Se questo è ormai assodato, occorre, però, tenere sempre presente che l'immaginario per sua stessa definizione è da intendersi "come un serbatoio di forme e di temi, veicolati da media di diverso genere e capaci di incidere sulle credenze, le ideologie, i gusti e i comportamenti dei singoli e dei gruppi"[15]. In poche parole bisognerebbe imparare a non nutrire pregiudizi verso le forme più disparate nelle quali quest'immaginario prende corpo e coinvolgere gli alunni nell'identificazione e nel riconoscimento di tali forme.

Testualità

In quest'ottica, allora, i testi vanno considerati avendo ben presente la specificità dei media che li hanno veicolati e che naturalmente ne condizionano la ricezione.

Inoltre, sempre per continuare a parlare di manuali, la rivoluzione anni Ottanta ha ribadito con forza la centralità del testo[16], non c'è libro nelle mani dei nostri allievi che non tenga conto di tale assoluta priorità; eppure, spesso la scelta operata sui testi continua a proporre in maniera un po' miope sempre lo stesso canone o ancor peggio sempre gli stessi media.

[15] P. Trama, *ibidem*.

[16] *Dal testo alla storia dalla storia al testo* recitava in una delle più antiche versioni il titolo del fortunato manuale per le scuole superiori di Guido Baldi e Silvia Giusso.

Interpretazione

Qui arriviamo a un nodo importante e connesso strettamente con quanto detto in precedenza. Se, infatti, il docente deve imparare a proporre testi e media diversi, deve anche e soprattutto spingere gli allievi a creare la propria rete di riferimenti interpretativi. Una banale osservazione: quasi tutti i manuali, salvo rare eccezioni, corredano i testi di efficaci apparati di strumenti per l'analisi. Tuttavia, quest'approccio può essere talvolta estremamente fuorviante se l'alunno rinuncia alla propria interpretazione (che non sarà mai esauriente come quella proposta dal modello) e finisce per appiattirsi su quanto detto da altri. In poche parole l'esercizio interpretativo deve essere sempre una palestra nella quale dal corpo a corpo con il testo viene fuori il significato che questo ha per lo studente e solo in un secondo momento quello che ha avuto nella storia della letteratura e ancora una volta nella costruzione di un canone, che appartiene senza dubbio al nostro passato di lettori, ma che non è detto appartenga a quello di chi è seduto di fronte a noi. Ci piace allora immaginare che l'analisi parta dalla lettura e che questa diventi un momento integrante dell'interpretazione (pratica della lettura a voce alta) dove gli studenti possono sentirsi liberi di costruire un loro sistema interpretativo per poi confrontarlo con quello del docente, del manuale o della tradizione stessa.

Produzione

Infine la fase della produzione, che segna un momento fondamentale per riuscire a eliminare la distinzione tra il comprendere e il fare. Qualunque docente di lettere con un po' di esperienza nell'insegnamento dell'italiano tra biennio e triennio (o meglio bienni e ultimo anno) può constatare come il tempo dedicato alla produzione si vada riducendo all'osso nel corso del percorso scolastico per ritornare centrale solo l'ultimo anno della scuola superiore, ma schiacciato dalle esigenze delle tipologie previste per l'esame di stato (analisi del testo, saggio breve e tema classico). La scrit-

tura diventa allora la cenerentola in tutti gli indirizzi scolastici con effetti disastrosi nell'ultimo segmento previsto per l'istruzione, l'università. Ecco allora che chiamati alla prova della tesi di laurea gli studenti italiani sembrano aver dimenticato le più elementari nozioni per la composizione di testi complessi. Di qui la necessità dell'istituzione di correre ai ripari attivando corsi di scrittura per gli allievi (per fortuna senza distinzioni tra facoltà cosiddette umanistiche e scientifiche!). Laddove possibile, allora, la scuola deve suggerire esercizi diversi che avviino gli studenti alla produzione di prodotti testuali eterogenei e realmente multimediali.

Tante allora le domande poste e molto variegate le risposte che devono costituire la base dalla quale partire per la costruzione di una didattica della letteratura e della produzione scritta che possa essere finalmente centrata sulle competenze e sui reali bisogni dei nostri allievi.

DIANA ROMAGNOLI E MARIA LAURA VANORIO

Dentro e fuori l'italiano: osservazioni e piste di lavoro sull'uso dei dialetti in alcuni romanzi

Nel corso delle cinque edizioni de "La pagina che non c'era" è stato proposto ai ragazzi un campionario abbastanza vario della nostra narrativa contemporanea. Romanzi diversi per genere o incroci di genere (dal giallo al distopico al *non fiction* e così via), per struttura narrativa e intreccio, temi e ambientazione, personaggi, scelte stilistiche e lingua.

Può essere interessante puntare l'attenzione su quest'ultimo aspetto, in particolare sulle implicazioni che l'impiego di una lingua più o meno connotata dal dialetto (o dai dialetti) ha sull'esperienza di lettura e scrittura mimetica di un testo da parte degli studenti.

In questo articolo si tenterà di proporre sul tema alcuni spunti di riflessione e di suggerire qualche pista di lavoro utile a tradurre in pratica didattica le osservazioni e le suggestioni scaturite dalla lettura dei testi e dall'analisi degli elaborati degli alunni.

Si passeranno dunque in rassegna alcuni dei romanzi proposti negli anni, nella cui trama linguistica sono rintracciabili, in forma e misura diverse, tracce dialettali. Maggiore spazio sarà riservato ai testi che si sono rivelati più fertili dal punto di vista didattico, come nel caso de *Lu campo di girasoli* di Andrej Longo (proposto nella seconda edizione del concorso); tuttavia l'ambizione di questo piccolo lavoro è quella di fornire qualche indicazione metodologica riproducibile in classe anche su altri testi.

Prima però, sarà forse il caso di porsi una domanda, una domanda da docenti: quale uso del dialetto è possibile/sensato/utile nell'educazione linguistica oggi?

Che non si tratti di un quesito ozioso, lo dimostra un'evidenza tanto incontrovertibile quanto nota nella storia della scuola italiana: il difficile (e relativamente recente) cammino verso la diffusione e il consolidamento di una lingua comune, di uno standard d'uso dell'italiano "medio", è passato anche attraverso una lotta senza quartiere ai dialetti.

Oggi, come afferma Beccaria in un suo lavoro di qualche anno fa, prescindendo da alcune realtà piuttosto residuali, "il dialetto è in regresso, l'italiano è diventato la lingua di tutti"[1].

Si può dire che una seppur parziale 'riabilitazione' dei dialetti nella pratica didattica risalga a non più di un paio di decenni fa, ma si tratta di un fenomeno legato a particolari fattori sociali e politici. In sostanza però, a parte marginali segnali di reviviscenza, l'uso del dialetto – credo sia esperienza di ognuno – è sempre stato energicamente tenuto fuori dalle aule scolastiche italiane. Come ricordano Tullio De Mauro e Andrea Camilleri in un sapido libello pubblicato qualche tempo fa da Laterza, ben prima delle tremende punizioni inflitte sotto il fascismo – quando "il dialetto era proibito nel modo più assoluto"[2] – già la pubblicistica educativa ottocentesca incitava a eradicare la "malerba"[3] dei dialetti: un'imposizione che De Mauro non esita a definire "violenta"[4]. Certo, a spiegare questa sorta di furore iconoclasta, giova ricor-

[1] G. L. Beccaria, *Per difesa e per amore. La lingua italiana oggi* (Garzanti 2006), p. 226. Incidentalmente vale la pena di riportare il commento, del tutto condivisibile, che l'autore fa subito dopo: "Ed è un gran bene. Che la quasi totalità degli italiani parli italiano, dopo secoli che questa lingua è stata soprattutto scritta e non parlata, lingua di cultura e non di natura, è certamente un traguardo".

[2] A. Camilleri, T. De Mauro, *La lingua batte dove il dente duole* (Laterza 2013), p. 47.

[3] *Ibidem*.

[4] *Ibidem*, p. 48.

dare che buona parte della popolazione scolastica dell'Italia unita ha continuato per diversi decenni ad essere sostanzialmente e direi pervicacemente dialettofona: come è noto, l'italiano era sentito e vissuto esclusivamente come lingua della letteratura e della burocrazia. E tuttavia, secondo De Mauro, un tale accanimento contro il dialetto a scuola fu in parte un errore: "Non si volle capire che la lingua italiana era una lingua seconda, da insegnare come tale a partire dalla prima, cioè dal dialetto"[5] .

Oggi che il processo di omogeneizzazione linguistica si può dire compiuto e che, come ricorda De Mauro, l'italiano – grazie alla scuola e alla televisione *in primis* – "lo sa parlare e lo padroneggia almeno nei suoi elementi essenziali"[6] circa il 94% della popolazione italiana, la questione del dialetto a scuola può essere riproposta in una prospettiva decisamente diversa ma, paradossalmente, proprio a partire dalla nota polemica di De Mauro citata poc'anzi.

La domanda è allora questa: un lavoro in classe su un testo letterario contemporaneo scritto in (o comunque connotato dal) dialetto, che nello specifico sia orientato alla produzione di esercizi di scrittura mimetica, può costituire uno strumento utile a promuovere la riflessione linguistica sull'italiano? Personalmente ritengo di sì, a patto che un'operazione del genere, per dirla con Beccaria, non si risolva come talvolta è accaduto in uno "stanco *revival* che porta a mitizzare il mondo di una volta, bontà e onestà perduta, a sopravvalutare il passato per contrasto al presente, e in particolare rimpiangere il dialetto nelle forme in cui è stato espresso in anni lontani"[7]. In altre parole, si tratta di liberare la questione da qualunque incrostazione di nostalgia o di retorica e di guardare invece al dialetto in letteratura come possibile via d'accesso ad una riflessione più profonda e forse più coinvolgente sulla lingua italiana, sui suoi elementi costitutivi, sulla sua

[5] *Ibidem*, p. 49.
[6] *Ibidem*, p. 105, dove si riportano dati dell'Istat risalenti ai primi anni Duemila.
[7] G.L. Beccaria, op. cit., p. 227.

consistenza semantica, sulle sue infinite e variopinte potenzialità espressive.

La cornice del concorso "La pagina che non c'era" offre ad un esperimento didattico di questo tipo un ulteriore, indubbio vantaggio: l'interesse e l'entusiasmo manifestati dagli alunni nei confronti dei testi proposti, percepiti finalmente come libri "vivi" e vicini alla propria esperienza quotidiana; il loro coinvolgimento attivo nella fase produttiva, che passa necessariamente attraverso una lettura attenta e meditata del testo di partenza; persino l'immedesimazione nelle storie e nei personaggi raccontati costituiscono fattori fortemente motivanti in attività di questo genere, laddove un lavoro esplicitamente rivolto al potenziamento delle competenze linguistiche e metalinguistiche fine a se stesso, anche attraverso il ricorso alla letteratura dialettale, non riscuoterebbe certamente lo stesso successo tra i nostri alunni.

Fatta questa indispensabile premessa, si può passare ad un'analisi ravvicinata di alcuni dei testi proposti nel corso di questi cinque anni di attività, tentando di raccogliere osservazioni sparse sull'esperienza fin qui fatta e di offrire ai colleghi qualche suggerimento per il lavoro in classe.

Nella rosa dei romanzi presentati durante la prima edizione de "La pagina che non c'era" rientra *Lo spazio bianco* di Valeria Parrella, pubblicato da Einaudi nel 2008. È la storia di una quarantenne *single*, insegnante di italiano alle scuole serali, che partorisce una bambina al sesto mese di gravidanza: al centro del libro c'è la narrazione dell'attesa di questa donna, lo stato di sospensione (lo spazio bianco, appunto) in cui la tiene l'incertezza sulla sorte della sua bambina, chiusa in un'incubatrice e ancora incapace di respirare da sola. La vicenda è ambientata in una Napoli ben riconoscibile ma assai lontana dai *cliché* a cui la letteratura, la musica e il cinema ci hanno abituati. Coerentemente al contenuto, che riempie il vuoto dell'attesa con riflessioni divaganti, pezzi di vissuto, digressioni e *flashback*, lo strumento espressivo forgiato dall'autrice è una lingua complessa e raffinata, a dispetto della sua

apparente scarna semplicità. Ed è una lingua che si muove su registri diversi, adattandosi alle differenti situazioni narrative con singolare naturalezza, senza tuttavia mai abbandonare la sua cifra stilistica unitaria. Preliminarmente sarà meglio sgombrare il campo da equivoci: *Lo spazio bianco* non è un libro scritto in dialetto, bensì in un bell'italiano fluido e corposo, che si affida a una sintassi tendenzialmente paratattica e raggiunge un grado notevole di concentrazione di senso e di efficacia tagliando orpelli e andando dritto al punto.

Eppure, nella sua trama si leggono in filigrana tracce regionali abbastanza evidenti, nei dialoghi innanzitutto, dove la mimesi del parlato e l'informalità del contesto comunicativo spingono ad una resa maggiormente connotata da influenze locali; ma anche nelle sequenze riflessive, in cui alla mobilità del punto di osservazione e al continuo, divagante trascorrere dei piani temporali nella memoria dell'io narrante corrisponde un dettato altrettanto mobile e direi quasi stratificato, nel quale possono coesistere senza urti, a distanza di poche righe, componenti assai diverse: da un lato, volute imprecisioni sintattiche (ricorrenti le frasi marcate e soprattutto i pleonasmi del pronome, tipici delle parlate meridionali), colloquialismi di livello basso, regionalismi lessicali (non molti, tra cui *stare* per "essere", *manco* per "neanche e pochi altri); dall'altro, termini o addirittura costrutti cólti, che rappresentano il precipitato linguistico della raffinata educazione letteraria dell'autrice/protagonista[8]. Sono cioè tracce sensibili, sul piano espressivo, dello stesso duro tirocinio formativo di matrice classica di cui si racconta in quelle pagine. Un esempio di entrambi questi elementi compare a p. 22. A inizio pagina si legge la frase:

> Allora, siccome *a me* la parola "natura" *mi* faceva pensare a una donna accovacciata a *sgravare* in un campo di grano, dissi.

[8] Qui la protagonista è senz'altro un *alter ego* della scrittrice: forse in nessun altro aspetto della vicenda o del personaggio il libro tradisce in modo più evidente la sua componente autobiografica.

Troviamo il pleonasmo del pronome, un verbo di registro basso e anche la scelta della congiunzione causale *siccome* è indicativa; poco più avanti, il paragrafo si chiude su queste parole:

> Sì, qualcosa: *qualcosa di tracotanza* mi toccò, ma sapevo anche di vivere in un mondo che non era mai stato né degli dèi né degli eroi, e che a passare le colonne d'Ercole si passava e si continuava.

Veramente felice la formulazione di questa frase, capace di condensare in poche parole, attraverso un'immagine folgorante – e sfolgorante nei suoi richiami classici[9] – l'intero vissuto della protagonista, le illusioni giovanili nutrite di letture e l'approdo amaro al disincanto adulto. Ebbene, mentre dice queste cose, la Parrella scomoda addirittura il termine *tracotanza,* traduzione diretta del greco antico *hýbris*, inserito tra l'altro in un costrutto di partitivo retto da pronome neutro, secondo un uso tipicamente classico, oggi assolutamente desueto nel parlato. Lo scarto di registro espressivo è netto, eppure alla lettura non si traduce mai in scontro, cortocircuito, salto di livello, e l'impressione è quella di una omogeneità che ha del miracoloso.

Ma quale uso didattico si può fare di osservazioni di questo genere?

La lettura dei tanti elaborati dei ragazzi a partire da questo libro ci avverte innanzitutto di un dato: la cifra stilistica raffinata del romanzo, la sua trama composita, così come l'asciuttezza del dettato, immune da qualsiasi tentazione di retorica o di patetismo, sono sfuggite al loro sguardo ingenuo di lettori. E non poteva essere altrimenti. La partecipazione emozionale alla vicenda raccontata si traduce nelle loro pagine in un'esuberanza espressiva, in un sovraccarico di elementi connotativi (penso agli aggettivi, ad esempio) quanto mai lontani dalla sobrietà dell'originale. E anche nei casi più riusciti, il sostrato cólto di quel linguaggio apparen-

[9] Il gioco allusivo spazia qui da Esiodo a Dante, passando per Omero.

temente così immediato, diretto, vicino al parlato, non è stato individuato. Ma ripeto: non poteva essere diversamente. Sono stati invece gli elementi di superficie di quell'amalgama ad essere recepiti, imitati, spesso abusati. Ecco dunque tutto un fiorire di *dottó*, *mo*, *vabbè*, e simili. Tuttavia, al di là dei risultati, i loro coraggiosi tentativi sono la spia di un entusiasmo, di un interesse che vanno valorizzati e possono diventare occasione di riflessione linguistica. Anche solo proporre loro in classe la lettura guidata di una pagina del romanzo, tentando di renderli consapevoli della pluralità di registri espressivi mobilitati, delle caratteristiche specifiche della lingua, degli eventuali scarti dall'italiano *standard* può essere utile e dare risultati sorprendenti.

Il respiro breve di questo lavoro mi impone tagli e omissioni. Non mi soffermerò dunque su un altro autore napoletano ospite de "La pagina che non c'era", Maurizio De Giovanni, che nella terza edizione del concorso col suo *Vipera* ha riscosso notevole successo tra i ragazzi (mai però come quello del suo bel commissario Ricciardi tra le ragazze, N.d.A.). Ritengo però che il possibile impiego didattico del suo testo esuli dal discorso specificamente linguistico che qui si affronta.

Ben due dei libri proposti durante la seconda edizione rientrano invece a pieno titolo nella nostra indagine: *La briscola in cinque* di Marco Malvaldi e *Lu campo di girasoli* di Andrej Longo.

Il primo è un gustoso piccolo romanzo giallo pubblicato da Sellerio nel 2007 a firma di un giovane autore toscano, un chimico prestato alla letteratura, che con questo testo inaugura una serie abbastanza fortunata di storie che hanno come protagonista Massimo, proprietario di un bar in un immaginario ma plausibilissimo paesino costiero della provincia di Livorno, Pineta. Accanto al *barrista*-detective campeggiano le figure caricaturali ma credibilissime di quattro arzilli pensionati: i loro esilaranti siparietti al tavolino da gioco del locale sono senza dubbio tra le note più felici di questo arioso racconto.

Proprio nelle scene coi vecchietti il linguaggio, generalmente impostato su un registro medio che scorre via veloce, vivacizzato da un' ironia non priva di arguzia[10], vira quasi impercettibilmente verso una coloritura dialettale che mima sapientemente il parlato dei personaggi. Ed ecco spuntare, dietro l'italiano sciolto ma sorvegliato dell'impalcatura generale, battute che recano l'impronta del vernacolo pisano; per inciso, vale giusto la pena di osservare che del dialetto, nel romanzo, appaiano depositari esclusivamente degli ultrasettantenni. A titolo di esempio riporto qui solo qualcuna di queste frasi: "Io in questo barre 'un ci vengo più" (p.22); "A me va bene tutto. Mi basta d'un gioa' in coppia con lui lì" (p.22).

Qualche toscanismo lessicale abbastanza riconoscibile si incontra qua e là anche lontano dal tavolino dei vecchietti: "Mentre si tirava su la cerniera, dopo circa un secolo, notò che c'era una ragazza nel cassonetto. Pensò anche che era piuttosto *bellina*" (p.16); "Ma chi sarà stato il *ganzo* che ha inventato il caffè?" (p.53); "Certo com'è *piccino* questo paese" (p.78); "Non ho capito una *sega*" (p.99).

La poca familiarità dei nostri studenti con inflessioni e modi toscani ha generalmente impedito loro di cogliere queste sfu-

[10] Non è questa la sede per una disamina puntuale dello stile del romanzo. Sarà forse giusto il caso di accennare brevemente a uno dei meccanismi dell'ironia maggiormente adoperati dall'autore, che rappresenta forse l'impronta più caratteristica del suo discorso: l'impiego improvviso di un registro lessicale più elevato, a volte tecnico-specialistico, in chiave comica, che sortisce effetti di straniamento sul lettore e salva dalla banalità passaggi altrimenti superflui. Eccone un esempio, una sorta di didascalia teatrale all'interno di un dialogo in sé piuttosto insignificante: "Gino lo guardò da sotto in su, ammiccò col mento verso l'alto (gesto millenario atto a rafforzare le proprie opinioni quasi invocando presso di sé la sapienza celeste: è indispensabile nelle discussioni da bar specie sugli argomenti di non univoca interpretazione quali prestazioni di centravanti, familiarità di una femmina a pratiche orogenitali et similia)" (p.32), dove l'uso del termine scientifico in funzione eufemistica e la clausola in latino potenziano l'effetto comico.

mature e soprattutto ha spinto la loro scrittura mimetica a non cimentarsi troppo di frequente nei dialoghi tra i vecchietti: solo una tra le pagine finaliste raccoglie la sfida di quel linguaggio, con esiti peraltro non disprezzabili[11].

Lu campo di girasoli è stato pubblicato da Adelphi nel 2011. Il risvolto di copertina ne parla come di una "insolita «fiaba nera» (una storia di amore e di violenza, di amicizia e di coraggio, che ha come sfondo un Sud affocato e sanguigno)". L'autore, l'ischitano Andrej Longo, prima di approdare a questo romanzo, aveva al suo attivo diverse prove narrative abbastanza apprezzate, in cui si era mosso con disinvoltura e abilità nei territori non facili del dialetto napoletano per dare vita, corpo e identità ai suoi personaggi. Tuttavia con questo romanzo fa un'operazione del tutto diversa. Il sistema linguistico alla base del libro non è un dialetto preciso e riconoscibile ma una lingua parzialmente inventata, che raccoglie adatta e rielabora in un *pastiche* originale e suggestivo elementi fonetici, lessicali e sintattici di diverse parlate meridionali, dal campano al pugliese al siciliano. "Una lingua sognata" la definisce l'autore, che colpisce per l'apparente naturalezza del suo dettato, per la sua organicità fonetica e per la forza espressiva di certe soluzioni lessicali. Come per il "vigatese" di Camilleri, si fa un po' di fatica a entrarci. Ma è questione di poche pagine: ad un qualunque lettore, in particolare ad un lettore del Sud, quei suoni, quelle parole echeggiano schegge, cocci di parlate antiche, familiari. È una strana forma di *koinè* del Mezzogiorno, artificiale ma riconoscibile. Orecchiabile. Riporto l'*incipit* per dare un'idea:

> Si stevano sistemanno per ascire a la festa di Santu Vito liberatore. Lu calore non mollava ancora. S'appresentava na sirata di scirocco che a ballari la pizzica veneva pittata. Mò mancava nu picca pì fà li cinche. Lu sole si spacchiava contro lu bianco de li

[11] Si tratta dell'elaborato n. 54, a firma di un gruppo di studenti di un istituto superiore di Comiso (Rg), dato geografico peraltro interessante. La pagina è disponibile sul sito del nostro concorso.

case. Da lu paese scenneva la musica de li prove ca già faceva veniri lu vulìo. Era la fine di agosto.

Già da queste prime battute si intuisce il colore e il timbro del codice espressivo di tutto il libro, e insieme la sua pertinenza: colonna sonora perfetta per il fondale scenico della festa di paese, che insieme a "lu campo di girasoli" rappresenta la cornice privilegiata del racconto, un canovaccio manzoniano tutto sommato semplice, sospeso tra atmosfere ancestrali e modernità[12].

È un impasto linguistico interessante, che consente una pluralità di approcci.

Se ci si vuole divertire a mettere sotto la lente d'ingrandimento la sostanza fonica di questa lingua e la raffinatezza della sua costruzione, si può ad esempio notare, nella parte centrale del passo citato, la frequenza delle doppie e dei gruppi consonantici, l'insistenza sui suoni chiusi e in particolare la ricorrenza del nesso allitterante /pi/ ("[…]la *pizz*ica veneva *pi*ttata. Mò mancava nu *pi*cca *pì* fà li cinche"); allo stesso tempo, l'inserimento di un segmento caratterizzato dalla presenza esclusiva di vocali aperte ("Mò mancava") s'incunea come una pausa in quell'onda fonica stridula, conferendo all'andamento musicale del passaggio il suo particolare respiro.

[12] È la storia, presumibilmente ambientata in un imprecisato paesino della Puglia, di un amore contrastato tra due giovani: Lorenzo, "lu nipote de lu scarparo" e suonatore di tammorra, ama ricambiato Caterina; ma sulla "vuaglioncella" ha messo gli occhi Rancio Fellone, il bullo del paese figlio di un potente della zona. Sullo sfondo della festa di S. Vito, al suono incalzante della pizzica che letteralmente *batte* le pagine, il ritmo narrativo accelera fino alla *Spannung* di uno stupro tentato e fortunosamente scongiurato. Un esile filo narrativo parallelo che si intreccia al primo vede coinvolti in un maldestro tentativo di rapina due strani personaggi, *lu Professore* e *Dummenico*, espressione entrambi di un'umanità disperata perché marginalizzata dalla crisi economica. Così, su di un impianto tradizionale, su un vero e proprio *tòpos* riverniciato coi colori del folklore del Sud, s'innestano suggestioni contemporanee da trafiletto di nera e dossier sociologico. Un mix che funziona, anche grazie alla studiata architettura della storia, al ritmo sostenuto e all'agilità dei suoi capitoli brevi.

Sondaggi di questo tipo sono possibili in molti luoghi del testo e può essere interessante coinvolgere gli alunni in attività di analisi fonetica vòlti a coglierne la singolare qualità musicale.

Tuttavia, il campo d'indagine più fertile dal punto di vista didattico è, a mio avviso, quello del lessico.

Il testo esibisce infatti un repertorio terminologico dialettale, o più spesso pseudo-dialettale, straordinariamente ricco e interessante, che può offrire al docente modalità di approccio originale e creativo alla riflessione semantica. Proprio l'eterogeneità della miscela linguistica presente nel libro suggerisce piste di lavoro diversificate. Eccone alcune:

1)

Per i termini più "riconoscibili" e vicini all'area dialettale frequentata dai nostri alunni, si possono proporre semplici esercizi di traduzione in italiano *standard*. A seconda dei casi, si tratterà di cercare dei sinonimi, naturalmente approssimativi, o di costruire perifrasi capaci di rendere il senso del termine in questione. È il caso di parole ed espressioni come *coccato* (p. 18), *sfriccicamiento, zucare* e *svacantare* (p. 27), *appicciate* e *struscinamiento* (p. 31), *trezziare* (p. 36), *l'appizzò nu pàccaro nfaccia* (p. 45), *raggia* (p. 57), *ammappuciai* (p. 64), *malaparata* (p. 67), *s'addonai* (p. 68), *pazzeo* (p. 76), *sosciava* (p. 116), *rucioliavano* (p. 124), e molte altre.

2)

Nei casi di termini ed espressioni di decodifica meno immediata, può essere interessante proporre agli alunni un'attività di tipo ludico (anche dividendoli in gruppi), scandita in due tempi: inizialmente presentare loro il termine isolato sollecitando ipotesi di significato le più libere, disparate e creative possibili; dopo aver raccolto le loro interpretazioni, riproporre il termine calato nel suo segmento testuale e invitarli a riflettere nuovamente sul suo possibile significato, stavolta utilizzando strategie di inferenza e contestualizzazione. Il gioco può essere molto divertente e profi-

cuo. Riporto qualche passaggio utilizzabile in questo modo, evidenziando in corsivo le parole oscure:

> Era stato a li primi di luglio. A lu party de li cinquant'anni di Caetano Corona. Lu sinnaco de lu paese. Lu patre di Cicciariello. Ca lu chiamava party picché faceva chiù moderno. E cu lu modernamiento isso s'era vinciuto li votazioni. Ma era sulamente *fuffola* per annacquare la capa de li pirsone e lassà tutto uguali a prima (p. 27);

> Caterina steva cu la cugina a *sprocculiare* friselle, burratine e risate. Cu Rancio Fellone ca l'aviva invitata e ca ci girava pì tuorno facenno lu *chiànchero* […]Rancio Fellone era da lu principio de la scola ca *cicugliava* intorno a Caterina. Da quanno s'era accorto ca la vuaglionna era crisciuta. E l'era vinuto lu vulìo di metterci na mano sopra lu culo. Ma essa ci aviva appizzato nu paccaro che ancora faceva rummore. Accussì Rancio Fellone s'era *incannarito* […] Caterina nun sapeva che dìcere. A essa l'interessavano li libri cu li romanzi da dentro. Rancio Fellone nun ci pareva ca puteva ascì da li pagine de li romanzi. Nun ci piaceva chillu sguardo *carruso* ca faceva (pp. 27-28);

> E là nfonno, dopo ca lu stagno furneva, ci steva lu campo di girasoli. Cu lu giallo de li fiori ca *sfricciliavano* appriesso a lu sole. E cu Lorenzo ca l'aspittava int'a lu verde (p. 46).

3)

Una variante dell'attività appena descritta può essere proposta guidando la riflessione degli alunni sull'etimologia (o paretimologia) di derivati che conservino abbastanza riconoscibili le tracce del primitivo su cui sono costruiti. In casi simili, alla riflessione semantica si può accompagnare qualche accenno di analisi retorica, stimolando gli studenti a cogliere il valore aggiunto, in termini di connotazione, che la parola di arrivo acquista nel passaggio dal senso letterale del primitivo a quello metaforico del deri-

vato. Anche qui riporto qualche estratto a titolo di esempio, evidenziando il termine in questione:

> E tra li aulivi ca stevano pì tuorno, nfonno a la strada, vedettero lu giallo infinito de li girasoli, ca comu nu mantiello *sfarfagliava* a lu viento (p. 26);

> Così se l'erano passate tutte li domeniche matina da quanno Caterina l'aviva visto sonare la tammorra e s'era *nzuccherata* per isso (p. 35);

> Così, quanno agosto steva principianno, quanno lu caldo s'era *allappanato* pure li pinzieri, Dummenico s'era trovato ca manco lavapiatti o cammerere pì la stagione l'avivano voluto (p. 68);

> Lu Niro steva *stracquato*[13] da la fatica e da lu calore (p. 84);

> Nel mentri ca la musica principiava a *spampaniarsi* pì la piazza, Rita facette caso ca lu marito la fissava (p. 118).

L'ultimo testo, in ordine di tempo, proposto a "La pagina che non c'era" che abbia attinenza col nostro campo di indagine è *Non mi avrete mai* di Gaetano Di Vaio e Guido Lombardi, che nell'ultima edizione ha letteralmente giganteggiato nell'indice di gradimento degli alunni, come dimostrano le oltre settanta pagine giunte al comitato scientifico. Edito da Einaudi nel 2013, il libro racconta l'apprendistato criminale di Salvatore Capone, detto "Stelletella", tossicodipendente, in una livida periferia orientale di

[13] Il verbo *stracquare*, che ricorre diverse volte nel testo, non è in realtà un derivato: *stracquato* è infatti una variante di *stracco*, *straccato*, nel significato di "stanco", recensita addirittura nel *Vocabolario domestico napoletano e toscano* di Basilio Puoti (1841). Tuttavia, i contesti in cui appare nel libro, tutti legati all'idea del calore che rimanda all'umidità e al sudore, suggeriscono facilmente una paretimologia dal termine "acqua". Si veda in proposito il seguente passaggio: "Dint'a lu calore de la jurnata ca *stracquava*. Mentri lu sole principiava a scennere senza prescia verso lu Muntagnone" (p. 21).

Napoli, fino a una piazza di spaccio gestita ai margini, ma fuori del "Sistema"; attraverso un gioco di piani temporali sovrapposti, nelle pagine trova posto anche l'esperienza di reclusione del protagonista, con una rappresentazione vivida e accurata dell'universo carcerario di Poggioreale, che prepara a sua volta il finale positivo, illuminato dalla possibilità di un riscatto. Guido Lombardi, giovane autore e sceneggiatore napoletano di talento, presta la sua penna alla voce roca di Gaetano Di Vaio, *alter ego* di "Stelletella". La cornice di questa quinta edizione del concorso, dedicata al *non fiction*, ha catalizzato l'attenzione sulla storia, con la sua urgenza di realtà: fatalmente, poca attenzione è stata rivolta al lavoro di Guido Lombardi su quel materiale incandescente, e alla scrittura che questa storia ci consegna. Eppure la sua sfida, a mio avviso sostanzialmente riuscita, quella cioè di restituire quel vissuto sulla pagina senza alterarne i tratti ma insieme sforzandosi di evitare l'ingenuità del bozzetto e della retorica, merita qualche attenzione. Ad una lettura superficiale, la voce dell'io narrante, che ripercorre la sua vicenda dal chiuso della cella, parla sostanzialmente in dialetto. In effetti in dialetto, in un dialetto condizionato (qualcuno direbbe contaminato) dalla modernità, sono trascritti più o meno fedelmente i dialoghi che animano le molte scene disseminate lungo il racconto. Tuttavia, ad un'analisi più ravvicinata, ci si accorge che la lingua in cui il testo si esprime è il frutto di un'operazione più sofisticata e complessa, che non è affatto il codice omogeneo che appare a prima vista e soprattutto che, nel corso del racconto, subisce una sorta di evoluzione parallela a quella del personaggio. Mi spiego meglio: tanto per cominciare, nelle (lunghe) pause riflessive ma anche in alcuni casi di indiretto libero, non si ricorre propriamente al dialetto ma ad una lingua che, per quanto fortemente connotata da elementi sintattici e lessicali locali[14], resta l'italiano. Diversi elaborati degli alunni che si sono ci-

[14] Com'è facilmente intuibile, il linguaggio accoglie nello specifico molti elementi riconducibili al gergo malavitoso.

mentati con questo libro sono caduti nell'equivoco, sforzandosi di produrre un napoletano corretto, anche sul piano grafico-fonetico (operazione non semplice), ma trascurando la pluralità dei livelli espressivi del testo[15]. Questa sorta di semplificazione linguistica, insieme alla banalità tematica di molti inserimenti, rappresenta il problema maggiore di tante pagine non sopravvissute alla scrematura fatta per scegliere i finalisti. Secondo: non è una lingua che resta uguale a se stessa nel corso del racconto, anche all'interno di sequenze tipologicamente affini. Se, in tutta la prima parte del libro, le parole con cui Salvatore Capone si autorappresenta mantengono una coloritura dialettale e gergale molto marcata, da un certo punto in poi il linguaggio gradualmente si "ripulisce", e lo scarto di registro espressivo tra le scene dialogate e le pause riflessive si fa, di conseguenza, più evidente[16] .

[15] Per dare un'idea di questa compresenza di codici diversi riporto un breve passaggio scelto a caso, ad apertura di pagina: "Appena lo vidi, subito mi accorsi che teneva la faccia di un infame. Era un contadino incarognito, di quelli che la domenica si mettono giacca e cravatta per andare in chiesa e mostrare a tutto il paese i soldi che si sono fatti. Dopo quattro, cinque ore che stavamo a raccogliere pomodori e il sole era caldissimo, mi sono fermato e gli ho chiesto da bere.
– Che vuo'?! – mi ha risposto sgarbato.
– Na butteglia d'acqua e nu pachett' 'e sigarette.
– Ma per chi mi hai pigliato, p' 'o guaglione tuojo?
– Oh, je stammatina m'aggio scurdat' 'e piglià l'acqua e le sigarette.
– Eh, t'è scurdat'? E mò t'arrangi, – mi ha fatto con quella faccia brutta che si ritrovava" (p. 173).

[16] Per cogliere quest'aspetto basta mettere a confronto due passaggi del testo piuttosto lontani fra loro: "Yamaha xt 600, Gennarino annanz' e je aret'. Sull'altro motore Totoriello e Mimmo. Ce mettimm' 'o casc' ncapa […] Chi porta la pistola ha dda essere fidato, deve tenere la capa a posto, se no succedono i guai e quando succedono, stai sicuro che prima o poi, le guardie ti vengono a pigliare. Fai un morto a Castel Volturno pe' na rapina? La polizia inizia a rompere 'o cazz' a tutti i malavitosi della zona, li vanno a prendere fino a casa e nun se fatica cchiú. Fino a quando i criminali non si sfastereano e te fann' piglià" (p. 76). E poi, molto più avanti: "I due poliziotti di scorta mi hanno fatto salire al primo piano. Immaginavo un interrogatorio veloce con il

Vediamo adesso che uso didattico si può fare di osservazioni di questo tipo. Dal momento che questa sorta di "riposizionamento" linguistico non mi pare casuale ma sembra piuttosto rispondere a una precisa strategia di costruzione del racconto, può essere interessante, dopo aver guidato gli alunni a cogliere questi cambiamenti, provare a farli riflettere sul loro senso nell'economia della narrazione: perché il modo di esprimersi del protagonista cambia? In che misura l'impronta dialettale e gergale della prima parte è condizionata dalle esigenze di autopresentazione del personaggio? C'è corrispondenza tra la sua evoluzione umana e morale e i mutamenti del linguaggio? Un'esperienza di lettura guidata che conduca gli alunni a rispondere a domande di questo tipo rappresenta a mio avviso una delle strade percorribili dal docente per dare senso e spessore all'incontro con un testo del genere. Una lettura sicuramente accattivante, ma che corre il rischio di essere banalizzata da un approccio esclusivamente contenutistico.

DELFINA CURATI

brigadiere di turno e poi subito via a Poggioreale. Invece, appena ci siamo affacciati nel corridoio, ho trovato una ventina di agenti seduti sulle panche. Era veramente strano a quell'ora di notte e per giunta in un giorno festivo. Tutti mi guardavano in silenzio, manco fossi Raffaele Cutolo. Sembrava la scena di un film. Preceduto dai miei accompagnatori, sono sfilato in mezzo alle due ali di agenti" (p. 233). Le differenze di resa linguistica non necessitano di ulteriori commenti.

Leggere un libro: *Se consideri le colpe* di Andrea Bajani

> In quanto insegnante, tu ci tieni molto a spiegare ai ragazzi le cose nel modo più chiaro possibile. Per questo ti prepari ogni giorno, e per questo ti prepari anche quando teoricamente saresti in vacanza: durante i week end, l'estate, le vacanze di Natale e di Pasqua un po' del tuo tempo lo destini alla formazione, ovvero a libri, ascolti, giornali e aggiornamenti. Così, quando poi sei in classe davanti ai ragazzi cerchi di articolare il tuo discorso in volute sempre più ampie, con un grado di complessità sempre maggiore. Opponi cioè la complessità al demone costante della semplificazione che ti sembra regni sovrano nel mondo. Non pensieri cotti e mangiati, ma ginnastica per il cervello, stretching dei pensieri per farli distendere meglio[1].

Per parlare dei buoni insegnanti (e non della buona scuola) prendiamo in prestito le parole di Andrea Bajani, che ha dedicato negli ultimi anni molte riflessioni e molto del suo tempo alla scuola e al lavoro dei docenti[2]. Con uno sguardo acuto e malinconico è stato in grado soprattutto di osservare il lavoro dei prof. come il più paziente degli scolari, prima di mettersi dall'altra parte e di suggerire strategie. Bajani è stato ospite del festival de "La pagina che non c'era" nel 2012 per parlare del libro *Se consideri le colpe*

[1] A. Bajani, *Vite a progetto*, www.lastampa.it, 19/06/2015.
[2] Si veda anche il recente *La scuola non serve a niente* (Laterza 2014).

(Einaudi 2007), che avevamo scelto per i nostri alunni, ma anche di come si può proporre un libro a degli adolescenti spesso riottosi e distanti dalle emozioni della carta stampata. Proviamo a restituire qui alcune di quelle riflessioni e a stilare un breviario sulla lettura a scuola che possa accompagnare e chiarire il senso degli esercizi che proponiamo in queste pagine.

La scelta del libro[3]

Domande ricorrenti: proporre un classico o un autore contemporaneo? Spesso il nostro metodo[4] è stato applicato anche ai testi classici; in generale abbiamo riscontrato che gli insegnanti si fidano prevalentemente di questi libri, li propongono perché si riconoscono in quelle pagine e desiderano trasmetterle ai propri studenti come un patrimonio prezioso di cui sono custodi. Ed è giusto che sia così. Tuttavia è importante anche insegnare a un allievo a muoversi nei territori del contemporaneo. In poche parole: incoraggiare la scelta autonoma o no? Facciamo un esempio. In una prima liceo a un ragazzino di 13-14 anni proporreste (o imporreste) per l'estate *La coscienza di Zeno*? Pur trattandosi di un romanzo bellissimo e fondamentale per la costruzione del canone contemporaneo, è difficile pensare che nella prima adolescenza si

[3] Gli esercizi proposti sono stati suddivisi in tre sezioni (*A prima vista*, *Copiando s'impara* e *Cosa resta?*), tale tripartizione può essere arricchita e adattata per la pratica didattica e la lettura di qualsiasi testo, il principio di fondo è sempre quello della lettura attiva. In questo caso presupponiamo la lettura integrale del libro, ma gli esercizi della prima parte possono essere utilizzati anche senza leggere l'intero romanzo.

[4] Durante le giornate del festival "La pagina che non c'era" sono stati molti gli scrittori e i professori che hanno proposto seminari sulla lettura dei classici e sui metodi per parlarne in classe, cercando di contemperare esigenze critiche e desiderio di innovazione. Ci permettiamo qui di rinviare anche a una mini inchiesta promossa dalla rivista "Micromega" (versione online http://temi.repubblica.it/micromega-online/come-insegnare-leopardi-senza-noia/) sull'attualizzazione didattica di Dante, Leopardi e Manzoni di cui con Paolo Trama abbiamo curato la parte dedicata a Leopardi.

abbiano gli strumenti per amarlo, comprenderlo ed elaborarlo. Inoltre, bisogna avere ben chiaro cosa si vuole ottenere da una scelta didattica che deve essere sempre intenzionale: lo stretching dei pensieri, il coinvolgimento emotivo, il divertimento, l'insegnamento su vari livelli (significato-significante) e così via.

L'incontro col libro diventa un momento estremamente delicato, che andrebbe personalizzato per quanto è possibile. Utile si è rivelato a inizio anno presentare alla classe un'ampia scelta di testi, sorvolando sulle modalità pratiche del portare in classe una valigia di libri. Utile anche immaginare che la prima lezione in una classe che comincia un nuovo ciclo possa tenersi nella biblioteca dell'istituto (naturalmente quando questa sia attrezzata in modo da non far fuggire gli studenti per sempre, come purtroppo è il caso per molte scuole del Sud) o programmare un'uscita didattica in libreria. In questo modo, si trova un equilibrio tra l'incoraggiamento all'autonomia (che è un obiettivo prioritario dell'insegnamento) e la volontà del professore di scegliere, intervenire e guidare. In alcuni casi sarà necessario trovare un "cavallo di Troia" con il quale riuscire a penetrare le alte difese di quei ragazzi abituati solo all'iconicità del linguaggio, e sarà il caso di cominciare da libri contemporanei con storie intriganti, scritti con una prosa agile.

Primo passo

***A prima vista*: il paratesto**

Proviamo a lavorare sul libro di Bajani e a osservarlo e toccarlo. La prima sezione degli esercizi che seguono si chiama *A prima vista*; anche nell'era digitale il libro continua a essere un oggetto con una sua fisicità e delle strategie editoriali sulle quali forse varrebbe la pena di soffermarsi con i nostri alunni[5]. Si possono invitare i ragazzi innanzitutto a guardare la copertina per chiedersi

[5] Molte sono state le riflessioni sull'avvento dell'e-book, ma è ormai assodato che questo tipo di lettura non ha sostituito il vecchio libro, anzi in alcuni casi ne ha perfino favorito la diffusione.

cosa rappresenta e che genere di storia ci si può aspettare da quel libro. Colori, immagini e simboli non sono casuali, quindi sarà il caso di interpretarli e dotarli di senso anche interrogando la rete. Di cosa si occupa quella casa editrice? Che cos'è una *collana*? Cosa accomuna dei testi affratellati in una *collana*? E ancora, cosa rappresentano i loghi che la caratterizzano? L'idea è quella di formare lettori consapevoli che imparino gradualmente a orientarsi, per esempio, fra gli scaffali di una libreria reale o virtuale per formare un proprio palato alla lettura e poi per imparare ad appagare i loro desideri. Romanzi *non fiction* e storici, libri gialli e storie rosa, fumetti e *graphic novel*, storie *fantasy* e di fantascienza, biografie e saggi etc. etc., ce n'è per tutti i gusti, basta solo sapersi muovere nel *mare magnum* dell'universo librario.

Naturalmente il paratesto fornisce una chiave di lettura con cui giocare. Ad esempio la quarta di copertina rappresenta un passaggio fondamentale per capire se addentrarsi o meno in una storia. Nel nostro caso abbiamo deciso di farlo e quindi la lettura della sinossi consentirà ai ragazzi di capire qualcosa della storia che stanno per leggere e permetterà di formarsi un loro *orizzonte di attesa*, aspettative positive o negative che solo la lettura del libro potrà confermare. Utile poi suggerire di leggere tenendo il cervello *in punta di matita*, imparando a registrare le emozioni che accompagnano la lettura e le sollecitazioni che ne vengono fuori. Ma procediamo per gradi: se ho imparato a formulare un mio giudizio prima ancora di leggere un libro (*orizzonte di attesa*), forse mi sarà utile anche dopo la lettura ritornare su quelle prime impressioni per osservarne i cambiamenti o per trovare le conferme che il paratesto aveva anticipato.

Poi proviamo a insegnare che non esiste un'unica modalità per narrare una vicenda e a incoraggiare l'uso del dettato pittorico, ovverosia di segni e disegni che si fanno storie. L'attività grafica richiede la comprensione del testo, l'elaborazione di un progetto, l'intenzionalità comunicativa, l'organizzazione di un messaggio. Il dettato pittorico può diventare un'alternativa efficace e un eser-

cizio di concettualizzazione che incoraggia la sintesi e permette di valorizzare abilità diverse. Qui, infatti, chiediamo ai ragazzi di illustrare, ovverosia di concentrarsi e seguire la nostra voce per dare forma, nel senso vero del termine, alle nostre parole. Forse vi sembrerà un esercizio da scuola elementare, ed è vero, perché a disegnare si comincia alle scuole elementari, peccato che poi nella migliore delle ipotesi si finisca alle scuole medie. Se ci provate, vi renderete conto che spesso gli alunni migliori, quelli che con le parole sono bravissimi, possono trovarsi in difficoltà con questo genere di esercizi. Il gioco vi permetterà di stravolgere gli equilibri consolidati e di dare spazio a tutti. Come ultimo consiglio vi suggeriamo di suddividere la classe in gruppi con almeno un disegnatore per ogni 4/5 ragazzi.

Esercizi

Il "corpo" del libro: guardare e toccare

Nel libro proposto appare in copertina una foto di Paul Edmondson, *Stone*[6].

- Interpreta l'immagine. Scrivi un testo di dieci righe che descriva la foto in copertina;
- Interpreta il titolo. Completa il seguente testo:

Il titolo del…… è una proposizione…….a cui manca la proposizione……., perché l'autore vuole……..;

- Elabora il tuo "orizzonte d'attesa" [7] in relazione alle informazioni della quarta di copertina[8].

[6] L'immagine della copertina può essere visualizzata al link http://www.einaudi.it/libri/libro/andrea-bajani/se-consideri-le-colpe; la fotografia utilizzata è anche disponibile nell'archivio di immagini www.gettyimages.it.

[7] Il termine indica il complesso dei gusti e delle aspettative che i lettori hanno nei confronti dell'opera letteraria. Per esempio, quando entri in libreria e prendi in mano un libro, spesso prima di leggerlo immagini la storia in cui ti imbatterai; puoi fare la stessa esperienza se leggi i titoli dei film che danno al cinema o se ti soffermi sulla locandina.

- Dopo avere letto la breve sinossi che ti proponiamo, rispondi alla seguente domanda: pensi che il libro possa piacerti? Spiega il perché della tua risposta in un testo di tre righe. Confronta la tua risposta con quelle dei tuoi compagni e discutine in classe.

SINOSSI: *SE CONSIDERI LE COLPE*

Il protagonista del libro (e la voce narrante) è Lorenzo, un giovane italiano al suo arrivo in Romania. All'aeroporto di Bucarest dall'aereo scendono tanti italiani che i romeni attendono mettendo in bella mostra cartelli con i loro nomi. Lorenzo però non è un uomo d'affari, né è andato in Romania a cercare giovani ragazze compiacenti, si recato in quel paese per assistere al funerale di sua madre.

A Bucarest ripercorre – tra passato e presente – sia la vita di Lula, la madre che gradualmente lo aveva abbandonato, lasciandolo a un padre silenzioso e triste, sia la sua solitudine di bambino nella vana attesa del ritorno della madre. E per capire chi era questa donna e ridarle un volto, Lorenzo cammina per le sue strade e incontra vari personaggi che sono stati in qualche modo legati a Lula.

Veniamo così a sapere che ormai da anni sua madre si era trasferita in Romania dove gestiva con un socio un'azienda, che aveva creato in Italia e che poi aveva delocalizzato in quel paese per il basso costo della manodopera. L'uomo con il quale Lula aveva costruito il suo sogno, lontano dall'Italia e dal figlio, è Anselmi, che mostra a Lorenzo i terreni, i fuoristrada e i capannoni con nomi italiani che ha saputo costruire in Romania, nuova terra promessa. Ma Anselmi è anche l'uomo che ha

[8] In gergo tipografico indica la quarta pagina della copertina di un libro, in genere contiene informazioni preziose sul testo che si è appena preso tra le mani in libreria: per esempio notizie biografiche sull'autore, le sue precedenti pubblicazioni, una breve trama del libro scritta in modo accattivante per riuscire a "catturare" un nuovo lettore o semplicemente una frase a effetto o il giudizio espresso da un critico. Scrivere una quarta di copertina è un esercizio utile e quanto mai complesso. Se vuoi saperne di più puoi leggere la voce "quarta di copertina" nel blog di un'esperta del settore: diariodiunaredattriceprecaria.blogspot.com.

abbandonato Lula, lasciandola spegnersi nella solitudine e nel dolore dell'abbandono.

- Partendo dalle "soglie" del testo[9] fai una ricerca on line sull'emblema che rappresenta la casa editrice: digita su un motore di ricerca alcune parole chiave (per esempio: casa editrice e simbolo) e spiega il significato di quel simbolo.

- Prendi un libro dalla tua libreria e prova a individuare gli elementi paratestuali: quanti ne hai trovati? Secondo te qual è la loro funzione? Discutine in classe con i compagni.

Dettato pittorico

- Servendoti della tecnica grafica che preferisci, prova a tradurre in immagini le situazioni elencate qui di seguito:

un bambino con i suoi genitori;

un padre lontano emotivamente;

la madre che si allontana in aereo e va in un paese straniero per lavoro;

il bambino solo e triste;

la madre che torna di tanto in tanto e lo colma di regali;

la madre che sta via sempre più a lungo;

il bambino diventato adulto che ripensa alla sua infanzia;

l'adulto che parte per il paese straniero per il funerale di sua madre.

[9] Il termine "soglie" (in francese "*seuils*" come la casa editrice che pubblicò il lavoro) è il titolo di un famoso libro del francese Gérard Genette, *Soglie. I dintorni del testo* (ed. italiana Einaudi 1987); qui il critico prendeva in esame il paratesto, ovvero tutto quello che sta intorno a un testo e che serve per presentarlo e commentarlo: epigrafe, dedica, introduzione, prefazione, postfazione… Genette sottolineava la mutabilità dell'elemento paratestuale che cambia con la collana o le nuove riedizioni di un libro rispetto all'immobilità del testo a cui si accompagna.

Il poster

- A partire dal dettato pittorico fatto in classe, realizza un poster con le tecniche che preferisci (disegno a mano libera, disegno al computer). Il poster più bello potrà essere affisso sulla porta della classe con la dicitura: "Stiamo leggendo *Se consideri le colpe* di Andrea Bajani".

Secondo passo

***Copiando si impara*: la scrittura imitativa**

Per quanto riguarda la pratica della scrittura imitativa si rimanda alle considerazioni che hanno aperto questo volume. Ci limiteremo in questa sede ad alcuni aspetti focalizzati negli esercizi proposti di seguito. Il principio per noi è questo: la lettura diventa attiva quando riesce a smuovere qualcosa in noi e quando si traduce in azione nel senso vero del termine ovvero quando, come scriveva Proust nel famosissimo *Del piacere di leggere*, ci invita ad andare oltre la parola fine:

> E in effetti è proprio questa una delle grandi e meravigliose caratteristiche dei bei libri (e che ci farà capire il ruolo insieme essenziale e limitato che la lettura può assumere nella nostra vita), che per l'autore essi potrebbero chiamarsi "Conclusioni" e per il lettore "Incitamenti". Sentiamo proprio che la nostra sapienza comincia dove quella di un autore finisce e vorremmo che ci desse delle risposte laddove tutto ciò che può farci è fornirci dei desideri[10].

Il desiderio genera, infatti, un movimento che spinge a voler fare "alla maniera di…", e ora entriamo più nel concreto. Gli strumenti dell'analisi testuale restano indiscutibilmente molto efficaci, ma forse da soli non bastano e vanno associati alla scrittura *à contrainte*. Se i nostri studenti hanno capito che una delle caratteristiche della scrittura di Bajani è il linguaggio stringato e asciutto,

[10] M. Proust, *Del piacere di leggere* (Passigli 1997) p. 33.

posso immaginare di giocare per contrasto e di riscrivere lo stesso passaggio rovesciando e modificando proprio quell'inconfondibile traccia della scrittura. Altre volte, invece, può essere ripreso un artificio retorico ricorrente: il libro di Bajani abbonda di similitudini di grande forza espressiva, si è pensato allora di insegnare ai ragazzi a costruirne di simili, ma frutto del loro immaginario. Infine in ogni contesto di apprendimento è sempre importante differenziare il tipo di esercizi e di suggerire gradi diversi di complessità. L'ultimo segmento proposto ha l'ambizioso titoletto di "affiliamo le armi", esercizi da proporre agli studenti che hanno già metabolizzato la struttura narrativa del libro e che ora possono divertirsi a riprodurla in piccole prose che ne sperimentino tutte le potenzialità.

Esercizi

Esercizio di stile

Riscrivi alcune parti del libro seguendo una *contrainte*[11]. Leggi il testo alle pp. 61-64, in cui il narratore descrive il funerale di Lula, e riscrivilo con due differenti tecniche:

- in forma di telegramma: riscrivi il passo letto come se fosse un telegramma. Utilizza 5 righe.

- in forma di rovesciamento stilistico: riscrivi la scena del funerale della madre del protagonista. Bajani l'ha raccontata in modo semplice e misurato, con una sintassi paratattica, una punteggiatura scarna e immagini tratte dall'uso quotidiano (la donna è paragonata ora a un Cicciobello ora a una Barbie). Riscrivi la stessa scena in modo patetico, rispettando la stessa lunghezza, ma utilizzando una sintassi ipotattica, una punteggiatura più articolata e delle immagini funerarie proprie di un repertorio classico e aulico. Utilizza la funzione Shift + F7 del software Word (Thesaurus: Italiano) per selezionare sinonimi e/o antonimi adeguati al regi-

[11] Il termine francese indica una regola da seguire, un po' come succede nei giochi dove bisogna rispettare delle precise consegne.

stro linguistico aulico e patetico. Per esempio, la voce "bara" porta i seguenti sinonimi: "cassa", "sarcofago", "feretro". Scegli quello più adeguato alla consegna.

Scrivere per immagini

Andiamo alla ricerca degli strumenti retorici: la similitudine:

- p. 38: individua nel passo le due similitudini e spiegane il significato;
- p. 38: torna alla prima similitudine. Elaborane una analoga, adattandola alla tua realtà;
- p. 106: individua nel passo la similitudine e spiegane il significato. Costruisci una similitudine, utilizzando le parole chiave che emergono in questa scena.

Affiliamo le armi

Riflettiamo su alcuni elementi costitutivi dell'impianto narrativo del libro.

- p. 15: leggi il testo e individua con chi sta parlando il narratore. Riscrivi la pagina proposta con il narratario alla terza persona;

pp. 3, 15-17 e 61-64: leggi le pagine proposte e ricostruisci la *fabula*, mettendo in ordine cronologico lineare gli avvenimenti narrati, poi disegna una linea del tempo che li rappresenti.

- Partendo dall'esempio della storia raccontata da Bajani, dove il piano del presente (il viaggio in Romania per assistere al funerale della madre) si intreccia continuamente con il racconto dell'infanzia del narratore, individua due episodi della tua vita (presente-passato) e raccontali mettendoli in relazione tra loro.

Come pensi di collegare i diversi piani temporali?

idea 1: usa gli spazi bianchi;

idea 2: rimandi di parole;

idea 3: utilizza oggetti evocatori, che permettano di creare collegamenti tra un evento e l'altro.

Terzo passo
***Cosa resta?*: la rete delle corrispondenze tra i libri**

Con la terza e ultima sezione del lavoro si intende tirare le somme del percorso svolto con gli allievi e rispondere con consapevolezza alle domande che via via ci eravamo posti; per esempio, si potrà comprendere a pieno il significato del titolo del romanzo e, come esercizio di estrema sintesi, proporne di nuovi. La sinossi potrà essere ripresa e analizzata criticamente, per modificarla o scriverne un'altra (sempre rispettando una *contrainte*)[12], e lo stesso si può fare con il risvolto. Sarà il caso di ricordare agli allievi i nomi di Elio Vittorini, Italo Calvino, Leonardo Sciascia e Roberto Calasso come autori di quarte di copertina o di risvolti: testi accessori che possono essere considerati camei, piccole prove letterarie e saggi critici condensati in pochissime cartelle. Secondo Calvino, ad esempio, prima di scrivere occorre sempre documentarsi su tutto (le date, i nomi, i titoli) per poi iniziare, sapendo però che il cammino per arrivare a un testo appena accettabile è lungo e tortuoso. Bisogna partire dal poco, da una piccola idea, ma netta e precisa, che s'accampi sulla pagina come una bava di ragno dalla quale sviluppare la ragnatela delle parole. Infine, fondamentale è il *labor limae*: togliere tutti gli affari in "-ente", prediligendo l'aggettivo nitido e lavorando di bulino soprattutto sui verbi. Limare non significa cambiare l'impostazione generale, bensì rendere ogni frase il più possibile coerente con il tutto. Insomma, sintetizzare, scrivere e asciugare.

In questa fase sarà anche necessario soffermarsi sulle *cose* che restano alla fine della lettura, perché diventino patrimonio stabile anche in termini di competenze. Sarà fondamentale chiedersi cosa portano con sé i lettori e quali sono le parole, le locuzioni e le tecniche che hanno appreso.

[12] Una sinossi ("*syn*"- con/"*òpsis*"- vista) deve dare una visione d'insieme del libro e della sua trama, pur senza esplicitarla troppo, rispettare un numero di battute preciso e usare uno stile semplice e chiaro.

Infine le *corrispondenze*, parola poetica per eccellenza, che qui assume una connotazione metodologica e sta a indicare la creazione di una rete di relazioni fra testi che, pur diversi, ci sembrano legati da qualche affinità tematica o stilistica. Per esempio, in *Se consideri le colpe* emerge prepotentemente il tema dell'abbandono: abbiamo deciso di partire da lì e di cercarne le tracce in altri libri gettando dei ponti che ci potessero avvicinare ad altri testi e confrontarli. Naturalmente è molto difficile scegliere quali autori e libri associare, e nel nostro caso, sul tema dell'abbandono, avevamo veramente un'ampia scelta. Abbiamo deciso di proporre *Mio padre è stato per me "l'assassino"* dalla sezione *Autobiografia* e *Un grido* dalla sezione *Tre poesie alla mia balia* del *Canzoniere* di Umberto Saba.

Esercizi

Titolo

- p. 64: in questa pagina trovi un'indicazione fondamentale per capire qual è il significato del titolo di questo libro. Ricerca, servendoti della rete, da dove è stato tratto. Perché l'autore l'ha scelto? Spiegalo in cinque righe. Inventa almeno tre titoli alternativi, confrontali con quelli dei tuoi compagni e insieme scegliete il più adatto.

Parola chiave

- Individua quella che per te è la parola chiave del libro, rappresentala nel modo che preferisci (disegno, fotografia, quadro, canzone, melodia, manufatto, altro testo: poesia, narrazione).

Le parole che ho imparato

- Dopo la lettura dei brani proposti compila la seguente tabella e confrontala con quella del tuo compagno di banco. Infine cerca sul vocabolario le parole sconosciute e memorizzale:

PAROLE CHE RICONOSCO MA NON USO	PAROLE CHE NON CONOSCO

4. Corrispondenze: l'abbandono

- Leggi le poesie del *Canzoniere* di Umberto Saba: *Mio padre è stato per me "l'assassino"* dalla sezione *Autobiografia* e *Un grido* dalla sezione *Tre poesie alla mia balia*. Trova le immagini e le parole che appartengono al campo semantico dell'abbandono e integrale con quelle che puoi reperire nel testo di Bajani. Compila la seguente tabella:

L'ABBANDONO IN SABA	L'ABBANDONO IN BAJANI

- Fai una ricerca in rete sulla biografia di Saba e cerca informazioni che possano aiutarti a comprendere la storia di questi abbandoni. Confronta e integra i tuoi risultati con quelli dei tuoi compagni.
- Scrivi un testo di 20 righe sul tema dell'abbandono (madre-figlio/a; padre-figlio/a) in cui compaiano almeno due immagini tratte dai testi di Saba e Bajani.

2) Punteggiatura

- leggi da p. 3 a p. 7 l'*incipit* di *Cecità* di José Saramago (Einaudi 1996). C'è un elemento formale comune ai due romanzi. Qual è? Spiega in un testo di 5 righe come mai autori così diversi tra loro utilizzino lo stesso espediente.

- Leggi da p. 21 a p. 22 del libro di Saramago e individua quali sono le caratteristiche non convenzionali dell'uso della punteggiatura. Elencale e confronta i tuoi risultati con quelli dei compagni. Infine riscrivi le pagine in questione utilizzando una punteggiatura convenzionale e modificando l'uso di maiuscole e minuscole.

- Riproduci una conversazione fatta in chat con un tuo amico. Riscrivila usando la punteggiatura.

DIANA ROMAGNOLI E MARIA LAURA VANORIO

Dalla lettura alla scrittura e ritorno

Premesse indispensabili

Innanzitutto, per circoscrivere l'orizzonte di senso del mio intervento, parto da quattro epigrafi che vogliono appunto delimitare il campo dell'esperienza e, nello stesso tempo, indicarne il punto di partenza ideale.

La prima:

> Una biblioteca di casa non è solo un luogo in cui si raccolgono libri: è anche un luogo che li legge per conto nostro. Mi spiego […] un giorno accade che prendiamo in mano uno di questi libri trascurati, incominciamo a leggerlo, e ci accorgiamo che sapevamo già tutto quel che diceva […] avendo nel corso degli anni toccato varie volte quel libro, per spolverarlo, anche soltanto per scostarlo onde poterne afferrare un altro, qualcosa del suo sapere si è trasmesso attraverso i nostri polpastrelli, al nostro cervello, e noi lo abbiamo letto tattilmente[1].

Poi Borges:

> Narra Sant'Agostino nel libro sesto delle Confessioni: "Quando Ambrogio leggeva, faceva scorrere lo sguardo sulle pagine penetrando il loro significato, senza proferire una parola né muovere la lingua"… Quell'uomo passava direttamente dal segno di scrittura all'intuizione, omettendo il segno sonoro; la

[1] U. Eco, *Leggere i libri coi polpastrelli*, in *La bustina di Minerva* (Bompiani 2000).

strana arte che iniziava, l'arte di leggere silenziosamente, avrebbe condotto a conseguenze meravigliose[2].

La terza:

Interi pomeriggi passavano così, mentre lui, nella stanza accanto, lavorava, del tutto ignaro della mia presenza. Eravamo entrambi soli, a ben vedere, ma lui sprofondava nel disegno, io, invece, nel nulla. Finita la puntata, mi restava il cortile da guardare. Fu un duro allenamento, e soltanto alla fine giunsi a capire che la salvezza risiedeva nei libri. Una volta trovata la chiave, il mostro dell'attesa venne decapitato, e al suo posto fiorì la lettura[3].

L'ultima da *L'ora d'italiano* di Luca Serianni:

Nel triennio liceale, il docente può dilatare i confini della materia e della lezione, valorizzando le correlazioni: magari non tutti seguiranno il merito, ma tutti si confronteranno con un metodo e una sensibilità e coglieranno lo spessore del docente, il suo "sapere tante cose", la sua passione nel trasmetterle. Questo approfondimento può avvenire anche allontanandosi dai programmi o dalle vie abitualmente percorse con l'affanno di non arrivare alla meta, e lasciandosi guidare dalle proprie curiosità intellettuali: meglio ridurre la quantità e puntare sulla qualità[4].

Partiamo dunque dalla parola "metodo" e dagli anni in cui ho insegnato nella scuola media. Come tutti quelli che insegnano italiano nelle medie sanno, quando ai ragazzi di quest'ordine di scuola si propone un libro da leggere (antipennacchianamente!) e si riesce a far breccia e ad agganciarli alla lettura, i risultati sono enormi, in termini di crescita psicologica generale nonché per

[2] J. L. Borges, *Del culto dei libri*, in *Altre inquisizioni* (ed. italiana Feltrinelli 1973).
[3] V. Magrelli, *Geologia di un padre* (Torino 2014).
[4] L. Serianni, *L'ora di italiano* (Laterza 2010).

quel che riguarda l'aspetto cognitivo in particolare. Ci si convince allora che la lettura funziona da modalità scolastica "potente", che abbraccia il recupero cognitivo, il potenziamento della disciplina insegnata, la crescita in termini di "giovane buon lettore".

La lettura nella scuola media, di solito, viene "didattizzata" (senza esagerare, tuttavia!) e dunque è a questo punto che, nel grappolo delle attività proposte, si inserisce la scrittura. Quel che vien fatto immediatamente di raccomandare è che la proposta didattica di scrittura a partire dalla lettura sia, come del resto anche la scelta del libro, "larga", aggiungerei se non libera almeno che parta dalla riproduzione o produzione di testi ampi, "macroscopici", per poi semmai arrivare a strutture più piccole, a guardare cioè in un secondo momento col microscopio del solito armamentario didattico: il gioco di parole sul titolo, il cambiamento di finale, l'inversione del punto di vista e così via, seguendo le orme di una "grammatica" che generi immediatamente un testo lungo e poi le sue microstrutture.

Scrittura e sceneggiatura

Provo a riprodurre la sequenza didattica di un laboratorio teatrale a partire dalla lettura che ho attuato in una classe di seconda media. Parto da una lettura "mia": la sceneggiatura di Paul Auster del film di Wayne Wang *Smoke*, o meglio da quella sorta di *Christmas tale* che, a metà del film, il protagonista racconta per spiegare l'origine della sua passione per la fotografia[5]: Harvey Keitel, nei panni di Auggie Wren, si reca a un indirizzo per restituire un portafogli e finisce per passare il Natale con una vecchietta cieca che lo scambia o finge di scambiarlo per suo nipote: "ruberà" in cambio una delle macchine fotografiche che trova in casa, evidente refurtiva del nipote assente.

Commentiamo e decidiamo che il nostro testo teatrale deve avere come tema il dono: stendiamo una prima *tranche* di copione.

[5] P. Auster, *Smoke e Blue in the face* (Einaudi 1995).

Ritorniamo alla lettura: qualcuno (io? Un ragazzo?) propone un atto unico di Eduardo De Filippo, *Il dono di Natale*, "*Christmas pièce*" in cui due poveri sposi, per farsi il regalo di Natale, vendono l'una i capelli e l'altro l'orologio, gli oggetti per cui uno aveva comprato un pettine di tartaruga e l'altra una catena d'oro.

Scriviamo il testo teatrale che, incentrato sul dono, prevede due fuochi, New York e Napoli (solo ora penso che avremmo potuto invertire le ambientazioni, passando appunto all'esame microscopico delle strutture): con il circuito lettura-scrittura-lettura-scrittura partito dal testo di Paul Auster siamo per fortuna lontani dalle "vie abitualmente percorse" da cui ci mette in guardia Serianni.

Un'altra esperienza di laboratorio di lettura e teatrale, in una terza media, parte dal racconto che si rivelerà un motore potente per il circuito di cui abbiamo appena parlato: *Un paio di occhiali* da *Il mare non bagna Napoli* di Anna Maria Ortese. La lettura ci porta in un palazzo:

> Alle otto, c'era una grande animazione nel cortile. Rosa era uscita in quel momento dal portone, alta figura allampanata… Don Peppino, con una lunga scopa in mano, stava togliendo l'acqua di mezzo al cortile… Si sentivano strilli acutissimi e pianti[6].

Questa volta, dopo la scrittura, si torna alla lettura di un altro testo della Ortese, *Il Monaciello di Napoli*[7]. Sempre di case si tratta:

> Il pensiero del Monaciello Nicola, in cui io non vedevo che un povero fanciullo traviato, non mi lasciava, e spesso il mio pensiero ritornava a lui con insistenza, mentre i miei occhi si volgevano con insolita vivacità intorno, se appena vedevo un'ombra o sentivo un respiro.

[6] A.M. Ortese, *Il mare non bagna Napoli* (Adelphi 1994).
[7] A.M. Ortese, *Il monaciello di Napoli* (Adelphi 2001).

Il modello si complica con la memoria dei racconti "di casa" dei ragazzi, rappresentati in un scena di particolare intensità: un cerchio di casigliani senza tempo, mezzo ispirati dalla lettura della Ortese e mezzo evocati dalle storie che raccontano le nonne, sospesi fra incredulità e superstizione, non esenti da film e televisione, un pezzo di cultura orale, non ancora completamente alfabetizzata.

Il nostro assunto, che la lettura inneschi un meccanismo didattico a cascata, secondo il quale lettura chiama lettura, è dimostrato dal fatto che la scrittura del testo teatrale partita dal racconto della Ortese, a un certo punto, ha inglobato la tarantella di Emanuele Luzzati, *Pulcinella e il pesce d'argento*[8]: per noi Pulcinella è diventato un vecchio attore in disarmo, interprete della maschera napoletana, che abita nel palazzo di cui si è detto, con la moglie avida e incontentabile. Del resto il testo di Luzzati con i celebri disegni è stato negli anni oggetto di numerosi laboratori di lettura creativa. Il contributo dell'educazione musicale, tra le discipline della scuola media, è fondamentale, come del resto quello dell'educazione artistica, per una didattica basata sul metodo della lettura: la stanza dei raccontatori di storie sul Monaciello si apre sulle note de *El amor Brujo* di Manuel de Falla.

Le videopoesie

Nella scuola media ho applicato, con successo, la tecnica della videopoesia: la proposta di lettura delle poesie si espande nel prodotto telematico e il testo poetico viene riscritto dialogando con immagini e musica scelte dai ragazzi. Per fare un esempio: *"Non vivere su questa terra…"* di N. Hikmet. Dopo il racconto di una vita di sradicamento, lotte politiche, prigione, il poeta diventa per i suoi giovani lettori un omino stilizzato che passa da una slide a un'altra, con sullo sfondo vari paesaggi e anche quell'America che il poeta non ha mai visto.

[8] E. Luzzati, *Pulcinella e il pesce d'argento*, (Editori Riuniti 1995).

"Padre, se anche tu non fossi …" di Camillo Sbarbaro viene resa videopoesia grazie ad alcuni disegni giovanili di Picasso che rappresentano il padre: il lavoro che porta alla presentazione del testo accompagnato dalle immagini e dalla musica (di Keith Jarrett) obbliga gli allievi a riflettere sugli aspetti del significante, grazie a un approccio didattico completo. La prima strofa della poesia di dieci versi è resa da tre inquadrature che dividono gli endecasillabi sciolti in una terzina, una quartina, una terzina (un sonetto incompleto!) che corrispondono rispettivamente al disegno di Picasso e a due versioni di un quadro di Max Ernst, *Au premier mot limpide*, una col colore e una senza, tranne la ciliegia che, in Sbarbaro, è la viola.

Dalle videopoesie alle videocartoline

In un primo anno del liceo scientifico si è proposto un laboratorio extracurricolare di lettura creativa di racconti, la cui finalità principale era soprattutto l'accrescimento della funzione d'ascolto e il potenziamento della produzione scritta. L'attività laboratoriale, in una prima fase, si è incentrata sulla lettura espressiva e, in un secondo momento, sull'analisi testuale dei racconti:

- *Il Compagno* di E. Morante (riflessione stilistica sull'aggettivo);
- *Colline come elefanti bianchi* di E. Hemingway (la focalizzazione esterna);
- *Campo indiano* di E. Hemingway (lo spazio);
- *Il rumore del cuore* di E. A. Poe (il patto col lettore);
- *Le città invisibili* di I. Calvino (la descrizione interpretativa);
- *Priscilla Mapple e il delitto della IIC* di S. Benni (la parodia).

Il laboratorio si è avvalso della precedente esperienza sulla videopoesia e i lavori scritti dai ragazzi sono diventati delle videocartoline nate dalla scelta di pezzi significativi, comuni alla lettura dell'autore e alla riscrittura dello studente, uniti al disegno libero.

Le *Città invisibili* di Calvino, che ci danno modo di lavorare sulla descrizione interpretativa, producono senz'altro il materiale più

interessante: ecco ad esempio la rielaborazione grafica de *La città di Bla-Bla*, che segue alla lettura, discussione e selezione di porzioni significative del testo.



Altri contesti di insegnamento:
l'esperienza di *Diversi come noi*

Vorrei infine ricordare un episodio "didattico" della mia esperienza di insegnamento nei corsi per lavoratori: l'argomento è complesso e dell'oggi non saprei nemmeno dire perché ne sono fuori ormai da parecchio tempo. Vorrei solo menzionare appunto un esperimento, riuscito, di lettura in un contesto particolare nel quale sembrava che la lettura fosse un treno su cui non si riuscisse mai a salire. Ripropongo qui anzi quanto ho già detto nel mio intervento *Detti e contraddetti della signora Carmela* nel libro *Diversi come noi. Percorsi interculturali nell'universo Rom* (Eurocomp 2000) –

un libro interessante più che per i miei stentati tentativi di insegnante soprattutto per i racconti delle coraggiose battaglie degli operatori di Opera Nomadi negli anni novanta nell'area nord di Napoli):

> Chi deve ogni anno programmare le attività di studio per il corso serale, per i lavoratori che devono prendere la licenza media, ogni anno si trova stretto fra la realtà che conosce e che si ripresenterà drammaticamente uguale a se stessa (quando non si è in presenza del cosiddetto analfabetismo di ritorno, la precarietà del lavoro non consente ai corsisti di frequentare con assiduità) e quella che nella fattispecie risulta la retorica dei pochi sussidi didattici a disposizione […] Severjian (un allievo rom), a cui le capacità hanno valso tanto da farlo diventare mediatore culturale, ha portato a scuola un piccolo libro edito dalla Regione Toscana, *La casa del sole e della luna*, che lui ritiene un buon contributo alla conoscenza della sua gente, onesto, non idealizzante. I corsisti lo hanno letto: sono nate molte curiosità, si cono accese discussioni, qualcuno ha ammesso i propri pregiudizi.

Le esperienze didattiche, così come sono state raccontate, seguono la cronologia della mia carriera scolastica e si sono, per questa ragione, nutrite le une delle altre, per essere, in certi momenti, tutte presenti, da correggere, da riproporre: tutte prendono abbrivo dalla lettura.

ELISABETTA HIMMEL

Le regole del gioco. Il ruolo della *contrainte* nella produzione e nell'analisi del testo poetico[1]

> Del resto, è cosa certa che le retoriche e le prosodie non sono tirannidi inventate ad arbitrio, bensì un insieme di regole richieste dalla struttura stessa dell'essere spirituale; né mai prosodie o retoriche sono state d'impaccio all'originalità nella sua molteplice e distinta realizzazione. Invece è di gran lunga vero il contrario: esse hanno aiutato lo sbocciare dell'originalità[2].

Secondo le Indicazioni Nazionali emesse dal MIUR, nel corso del secondo anno dell'ultimo ciclo di studi si affronta l'analisi del testo poetico. Gli alunni, che fino a quel momento si sono cimentati nello studio della narrativa in prosa, devono acquisire le competenze che li porteranno negli ultimi mesi dell'anno scolastico ad affrontare l'introduzione allo studio della storia della letteratura, vale a dire la lettura e l'analisi di testi piuttosto impegnativi: l'epica cavalleresca, il romanzo cortese-cavalleresco e la poesia trobadorica. Ad onor del vero il tempo a disposizione è ulteriormente limitato dal fatto che nello stesso anno è previsto anche lo studio di un'altra tipologia testuale di non poco conto, quella teatrale;

[1] Questo contributo è lo sviluppo di una relazione tenuta il 4 giugno 2014 in occasione del convegno *Buoni lettori, buoni scrittori,* organizzato dal Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Napoli "Federico II" in collaborazione con l'Università di Napoli "l'Orientale", la "MOD-Società italiana per lo studio della modernità letteraria" e "La pagina che non c'era". Nel corso del convegno si è tenuta la premiazione della quarta edizione del nostro concorso.

[2] Ch. Baudelaire, *Eugène Delacroix* (Abscondita 2013).

per non parlare della contemporanea lettura di un testo narrativo *par excellence*, i *Promessi sposi*.

Si tratta a mio avviso di uno dei punti più complessi e irrisolti del percorso di studi superiori come è adesso disegnato: in molti casi gli sforzi dei docenti riescono ad ottenere tutt'al più la memorizzazione di definizioni di figure retoriche (amatissimo l'ossimoro, così facile da riconoscere e dal nome tanto accattivante)[3] e di schemi metrici (sonetto *in primis*); altri scelgono di rinunciare ad ogni approccio tecnico-analitico, proponendo una lettura del testo poetico sostanzialmente emotiva e libera da regole, che nei casi più fortunati riesce a toccare il cuore di qualche alunno (più spesso alunna), che trascriverà e magari manderà a memoria una o più liriche. Per quanto si tratti in entrambi i casi di risultati apprezzabili, restano insufficienti se consideriamo che su questa base di conoscenze e competenze dovrebbe poggiare lo studio della storia della letteratura nel secondo biennio e nell'anno finale delle scuole superiori.

Naturalmente non esistono ricette infallibili per risolvere questi problemi, che meriterebbero una sostanziale revisione – quanto più possibile condivisa dai docenti e non imposta dall'alto – della natura e delle modalità di svolgimento dei programmi scolastici, anche per quanto riguarda la loro scansione temporale.

In questo contributo vorrei però descrivere alcune attività sperimentate nel corso negli ultimi anni, che mi sembra possano essere di qualche efficacia.

Il filo conduttore è ancora una volta quello della rielaborazione a partire dalla lettura, ingranaggio centrale del progetto "La pagina che non c'era": nella poesia ancor più che nella prosa la necessità di regole del gioco fissate con precisione, che presuppongano la creazione di un testo in vari modi vincolato a quello dato, rap-

[3] A tal proposito mi piace ricordare che il poeta Valerio Magrelli, dialogando con gli alunni che partecipavano a "La pagina che non c'era", ha dichiarato di non ricordare – e di *non voler* ricordare – con esattezza la complessa tassonomia delle figure retoriche.

presenta uno sprone ad osservare con lentezza, attenzione e concentrazione l'oggetto letterario e ad adottare la pratica dell'autocorrezione e della revisione a più riprese nella produzione testuale[4].

Ciò implica anche una riprogrammazione delle attività, in cui le ore dedicate al laboratorio di scrittura siano strettamente integrate allo svolgimento delle attività "teoriche".

La difficoltà principale che i ragazzi incontrano nell'avvicinarsi alla poesia riguarda la capacità di distinguere il significante dal significato e di analizzarne le caratteristiche, aldilà dell'acquisizione mnemonica della definizione dei due termini ("Ad esempio prof., un cane in carne ed ossa è il significato e la sequenza di lettere C-A-N-E il significante"). Questa inerzia nel passaggio dal "cosa" al "come" si manifesta naturalmente anche nella fruizione dei testi narrativi in prosa: molti tra i nostri adolescenti leggono non pochi libri e sono in vari modi (attraverso film, serie tv, gruppi attivi sul web) "consumatori" e perfino talvolta autori di storie, ma raramente danno peso all'aspetto stilistico dei testi.

Mi è spesso capitato, discutendo con i miei alunni di un libro che avevamo letto insieme, di rendermi conto che la loro valutazione dei personaggi riguardava le azioni che questi compivano e le loro qualità, come se fossero persone realmente esistenti e non prodotti letterari. Se da un lato il loro accalorarsi in difesa o contro un personaggio era garanzia di una lettura appassionata, sentivo che molto lavoro restava da fare: come far capire loro che la letteratura è produzione artistica; che un personaggio letterario memorabile può essere anche il prepotente don Rodrigo – che nessuno di noi vorrebbe come vicino di casa – o un giovane che in un romanzo (che forse un giorno leggeranno) massacra una vecchia usuraia e la sua mite sorella?

[4] Da anni ci ripromettiamo di attivare nell'ambito del nostro concorso una sezione di "versi che non c'erano", che potrebbe vedere la luce in una prossima edizione.

Per convogliare l'attenzione dei ragazzi verso l'analisi stilistica, l'esercizio della variazione sul tema è di grande utilità; un primo passo può essere costituito dalla proposta di variare i contenuti, mantenendo fisso uno schema formale semplice e facilmente riproducibile.

In una seconda ho letto con gli alunni diverse strofe di una poesia piuttosto nota e riportata in vari libri di testo, *Io attraverso la strada con il semaforo rosso* di Alberto Arbasino[5]; ciascuna strofa inizia con lo stesso verso ("Io attraverso la strada con il semaforo rosso perché"): le diverse motivazioni di questa banale trasgressione consentono il dispiegarsi di un campionario polifonico di piccole sopraffazioni, convenzioni sociali, luoghi comuni. Dopo la lettura e la discussione, ho chiesto ai ragazzi di aggiungere una strofa alla poesia; il testo dato consentiva una certa libertà formale, essendo composto di versi liberi e di lunghezza molto variabile, in cui si possono però agevolmente individuare qua e là assonanze, rime e rimalmezzo; molto accentuata è poi la mimesi linguistica, a seconda delle caratteristiche e della condizione sociale dei vari personaggi che parlano in prima persona.

La riflessione doveva comunque riguardare soprattutto i contenuti: bisognava rendere con ironia, leggerezza e talvolta un che di demenziale la sottile critica sociale messa in atto da Arbasino.

I risultati sono stati in molti casi incoraggianti. C'è chi ha colto il lato surreale del testo, mettendo in atto un radicale spostamento della focalizzazione (l'io poetante è un gatto) e una divertente forma di straniamento (il semaforo visto dal gatto è "quella cosa che cambia colore ogni tanto"); il giovane poeta ha poi voluto utilizzare la rima baciata, ottenendo un risultato semplice ma piuttosto orecchiabile:

Io attraverso la strada col semaforo rosso – perché sono
Meo, e sono un gatto.
Inseguo un topo, ma di soppiatto

[5] A. Arbasino, *Matinée. Un concerto di poesia 1943-1983* (Garzanti 1983).

questo è il mio istinto e non me ne vanto,
ma non so cosa sia quell'aggeggio che cambia colore di tanto in tanto.

Altri hanno colto in modo più preciso l'elemento satirico del modello: in un caso l'ironia, con un divertente *fulmen in clausula*, si appunta sul doveroso rispetto che gli automobilisti devono avere nei confronti di una passante imparentata con un celebre assicuratore, tanto famoso da poter essere indicato con il solo nome di battesimo; qui, inoltre, la rima si alterna con l'assonanza, in una varietà formale che riflette in modo più fedele il modello:

Io attraverso la strada col semaforo rosso – perché sono
la signora Concetta
e vado di fretta.
Ho appuntamento dal dottore
ho già tardato di due ore
e non mi va di star qui ad aspettare
e poi sono la nipote dell'assicuratore Fernando,
e tutti lo sanno.

In un altro testo la tracotanza di un'illustre famiglia napoletana è resa attraverso una efficace enumerazione per asindeto:

Io attraverso la strada col semaforo rosso – perché sono
il signor Esposito,
della più importante famiglia di Napoli.
Attraverso la strada quando voglio perché
nella mia famiglia
mia nonna mio nonno mio zio mio padre mia madre
tutti attraversano la strada con il rosso.
E anche io devo seguire la tradizione di famiglia.

Qualcuno ha infine giocato con ironia amara sulla situazione:

Io attraverso la strada col semaforo rosso – perché sono

Gianfranco Dosso
e da poco ho scoperto di avere una brutta malattia,
quindi voglio morire nel minor tempo che ci sia.

Una volta sperimentato il gioco della riscrittura, si può spostare gradualmente l'attenzione dei discenti dai contenuti alla forma, per avviare una riflessione consapevole sul concetto di stile. Per quanto possa trattarsi anche in questo caso di un testo fin troppo classico e molto usato nelle scuole (e benché si tratti di scritti in prosa), ritengo che gli *Esercizi di stile* di Queneau[6] siano di grande utilità, permettendo di ribaltare la consegna dell'esercizio precedente: il contenuto resta invariato, la forma cambia di volta in volta.

La consegna che ho proposto alla classe era molto semplice: dopo avere letto gli *Esercizi*, ogni alunno doveva scegliere una delle varianti stilistiche adottate da Queneau ed utilizzarla per raccontare come aveva trascorso la giornata precedente.

Il dato che è emerso con chiarezza nel momento della lettura collettiva e della discussione delle variazioni sul tema proposte dai ragazzi è che le scelte stilistiche non dipendono da un vezzo o da un arbitrio e non sono altra cosa rispetto al significato, ma concorrono a dare valore espressivo al testo, come molto meglio di me afferma Baudelaire nel passo riportato in epigrafe a questo contributo.

Molto efficace ci è apparso subito il testo proposto da D. – un alunno peraltro piuttosto recalcitrante rispetto all'impegno scolastico – che, attraverso la scelta dello stile "telegrafico", è riuscito a rendere la ripetitività e la noia di una domenica, culminata in una non proprio esaltante serata con gli amici, in cui l'unica possibilità era quella di percorrere numerose "vasche" sul lungomare puteolano (e gli amici di D. si sono molto riconosciuti in questo ritratto):

[6] R. Queneau, *Esercizi di stile* (Einaudi 1983).

> Svegliato stop latte biscotti televisione Simpson stop lavato vestito stop Parmenide Gorgia Socrate stop mangiato bevuto stop uscito cumana nessun posto libero 40 minuti in piedi stop arrivato Napoli stop provato vestiti comprate scarpe stop corsa per Cumana un posto libero anziano a cui cedere il posto stop tornato a casa stop preparato per uscire stop *via Napoli stop Pozzuoli stop via Napoli stop Pozzuoli stop via Napoli stop Pozzuoli* dialogo amico crêpe stop telefonata genitore in arrivo salire bar Primavera stop auto stretto stop casa computer letto stop.

Anche M. è riuscito a restituire l'ironia del testo originario, scegliendo una tipologia stilistica piuttosto difficile, quella delle "Esitazioni":

> Non so, forse era ieri…sì era giovedì, no ieri era venerdì. Mi sveglio credo alle sette, grazie alla voce di mio pa… no forse era… sì era mio padre. Uscendo di casa incontro il mio cane, o forse quello dei vicini? No è Baddy. Arrivo a scuola credo in orario e dopo circa quattro ore, ma non si esce alle due? No: alle 13.00. Suonata la campanella d'uscita o forse d'entrata?… No, senza dubbio d'uscita, attendo fino alle 14.00… un attimo, chi attendo? Probabilmente mio fratello. Arrivato a casa mangio una… una… non so cosa fosse, comunque mangio. Dopo il pranzo, o la cena… forse il pranzo, mi reco in camera mia per… per leggere? Per studiare? Per dormire? Sì, probabilmente per dormire. Dopo la cena mi stendo sul divano arancione… no, è giallo. O forse bianco?

Man mano che ci si avvicina alla poesia il compito del docente si fa però più difficile, perché entrano in gioco aspetti marcatamente sensoriali, legati al suono delle parole, che possono essere colti tramite l'ascolto ripetuto e la lettura a voce alta. E non si può non ricordare a tale proposito un altro punto debole del sistema educativo italiano: la forte penalizzazione – nella scuola ma anche nell'ambito familiare – della cultura musicale; non molti ragazzi suonano uno strumento e sono forse ancora meno quelli educati

ad un ascolto attivo e consapevole della musica, cugina strettissima del dettato poetico.

Anche il momento della lettura a voce alta, in classe, del testo poetico è spesso molto sottovalutato a vantaggio dell'analisi e della contestualizzazione storico-letteraria, di cui però esso costituisce una premessa necessaria; né i docenti, esclusi rari casi, sono formati per leggere in maniera adeguata la poesia. Se nel migliore dei mondi possibili ci piace immaginare una scuola in cui, un po' come i lettori di lingue straniere, degli attori affianchino i docenti nella lettura dei testi, l'impiego sempre più diffuso di proiettori e lavagne interattive nelle classi può comunque costituire un valido supporto: molto spesso infatti i libri di testo sono corredati da strumenti multimediali che permettono l'ascolto delle poesie. Qualche anno fa, ad esempio, abbiamo utilizzato un'edizione della *Divina Commedia* in cui tutti i canti erano letti da Ivano Marescotti[7]: l'analisi di ciascuno dei canti selezionati è stata sempre preceduta dall'ascolto, all'occorrenza anche ripetuto, dei versi letti dall'attore, con effetti positivi sulla ricezione del poema da parte dei ragazzi. Molti sono poi i materiali disponibili nel web. Si pensi proprio alle letture dantesche: un esercizio molto utile può essere quello di far ascoltare lo stesso canto letto da attori differenti. Io ho sperimentato tre letture piuttosto celebri, anche se per motivi diversi: quelle di Carmelo Bene, Roberto Benigni e Vittorio Gassman; non è stato difficile per i ragazzi osservare che ognuno di loro restituiva all'ascoltatore un Dante diverso.

Anche gli studenti andrebbero incoraggiati alle lettura e all'interpretazione performativa del testo poetico, come ha fatto ad esempio Eugenio Lucrezi nel corso del seminario tenuto per "La pagina che non c'era" (per cui si veda lo stesso Lucrezi *infra* in questo volume): purtroppo queste pratiche esigono una notevole disponibilità di tempo e una calma nella pratica didattica che

[7] D. Alighieri, *Divina Commedia*, a cura di R, Bruscagli e G. Giudizi (Zanichelli 2011).

spesso si perde, a causa della costante paura di "restare indietro con il programma".

Ma torniamo all'analisi e alla produzione testuale. Un supporto importante all'insegnamento del testo poetico mi è stato offerto da un volumetto di Donatella Bisutti dal titolo, non proprio invitante a dire il vero, *La poesia salva la vita* (Feltrinelli 2009)[8]. In linea generale ritengo che l'adozione, accanto ai libri di testo, di volumi non scolastici abbia un effetto positivo sugli alunni, che amano le cose che "non sanno di scuola": il libro è agile, tascabile, un "libro da grandi" anche se si rivolge chiaramente ad un pubblico giovane, ed offre un'ampia ed eterogenea scelta di poesie, con una maggiore attenzione alla produzione del XX secolo. I testi non sono seguiti da minacciosi esercizi e questionari, dunque i ragazzi sono invogliati a leggerli, annusarli, sbirciarli e magari lasciarli a metà; d'altra parte, mancano analisi del testo "preconfezionate" da mandare giù a memoria: in un modo o nell'altro, quindi, si dovrà imparare ad analizzare con le proprie risorse il testo poetico. In un testo non manualistico, infine, non si enunciano solo dati ma vengono espresse opinioni personali, che i lettori possono anche mettere in discussione; non è un caso che ad incontrare qualche difficoltà con questo tipo di supporto didattico siano proprio gli alunni molto studiosi ma un po' nozionistici, che sulle prime restano spiazzati perché "non c'è nulla da imparare".

Il capitolo più interessante del libro della Bisutti è probabilmente quello inziale, intitolato *Le parole sono oggetti*: l'autrice intende demolire il pregiudizio, molto diffuso tra i giovanissimi, che la poesia sia fatta esclusivamente di "cose poetiche": sentimenti, paesaggi sublimi, elevazione spirituale, tramonti, amori infelici e simili. A tal fine propone una convincente selezione di testi che conferiscono dignità poetica ad oggetti di uso comune, anche insignificanti, anche sgradevoli. Nella selezione proposta campeggia

[8] Ringrazio la collega Marilena Cicala per avermi segnalato questo libro.

naturalmente l'ultimo Montale, che ha conquistato la classe con una poesia in cui la struggente malinconia del lutto è affidata alla rievocazione di un calzascarpe mezzo rotto:

L'abbiamo rimpianto a lungo l'infilascarpe,
il cornetto di latta arrugginito ch'era
sempre con noi. Pareva un'indecenza portare
tra i similori e gli stucchi un tale orrore.
Dev'essere al Danieli che ho scordato
di riporlo in valigia o nel sacchetto.
Hedia la cameriera lo buttò certo
nel Canalazzo. E come avrei potuto
scrivere che cercassero quel pezzaccio di latta?
C'era un prestigio (il nostro) da salvare
e Hedia, la fedele, l'aveva fatto.

Ma la nostra attenzione è stata attratta anche da una poesia, molto più vicina nel tempo, di Valerio Magrelli (che è stato tra l'altro ospite della quarta edizione de "La pagina che non c'era"), in cui il parallelismo tra la tavola apparecchiata e il bosco ha permesso di analizzare in prima battuta il concetto di similitudine e quello di metafora:

La cucina è gremita di oggetti
e veramente può sembrare un bosco.
Ogni pianta è al suo posto
sorge là dove è messa,
con pazienza infinita riposa.
Pensate alle cose
alla flora
metallica delle posate[9].

[9] Sia la poesia di Montale che quella di Magrelli sono pubblicate a p. 18 del citato testo di D. Bisutti.

Terminata la lettura di questo capitolo, ho chiesto a ciascun alunno della classe di proporre un oggetto di uso comune su cui scrivere una poesia e di sceglierne poi uno tra quelli proposti dai compagni, da utilizzare come argomento di un testo poetico.

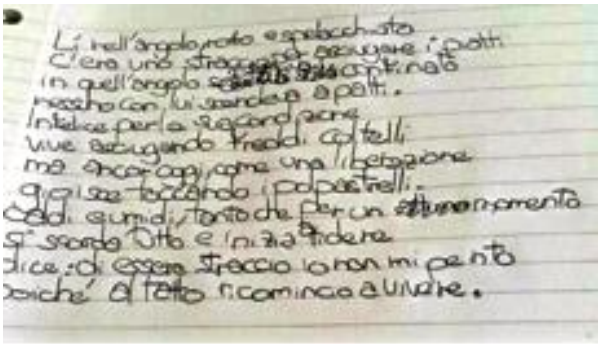
Ecco alcuni degli oggetti "impoetici" scelti dai ragazzi: un posacenere; i fari di un'automobile; salviette umidificate; un telecomando; uno zerbino; una coperta; una valigia; la pasta.

La *contrainte*, dunque, non veniva dalla docente ma da un compagno di classe: per alcuni lo scopo era naturalmente quello di mettere in difficoltà i compagni proponendo argomenti assolutamente improbabili; altri hanno invece individuato elementi di uso comune ma in cui si poteva leggere una forte potenzialità metaforico-evocativa, oppure una decisa vocazione al comico.

Molti hanno infatti impugnato le armi dell'ironia, con risultati talvolta piuttosto felici; questa ad esempio è la poesia che G. ha dedicato ad una cerniera di un paio di jeans, optando per il verso sciolto ma utilizzando con una certa efficacia l'*enjambement* e, più in generale, la scansione ritmica dei versi. La poesia resta così in equilibrio, chiusa tra la similitudine iniziale e il *fulmen* quadrisillabo finale:

Come un ascensore
salivi e scendevi senza
criterio, il lavoro più brutto
era il tuo:
vedevi cose che sicuramente
avresti voluto non vedere.
Mai nessuno che ti pensasse,
certe volte ti trattavano
anche male perché avevano fretta,
e tu, quasi per dispetto,
ti bloccavi.

F. ha invece scelto di dedicare la sua poesia, tutt'altro che ironica a ben vedere, ad uno straccio da cucina:



Riporto l'immagine del quaderno di F. perché questo è il testo su cui abbiamo lavorato di più: la poesia ha infatti una certa grazia, ma l'ambiziosa scelta di utilizzare la rima alternata e l'endecasillabo ha fatto sì che, nella prima stesura, qualche verso fosse un po' zoppicante. La sua revisione, svolta in classe collettivamente, è stata un'occasione preziosa per toccare con mano l'aspetto artigianale, lento, graduale della produzione letteraria e segnatamente di quella poetica, ben oltre le definizioni tecniche ("L'endecasillabo è un verso in cui l'ultima sillaba tonica è la decima"…): i ragazzi hanno riconosciuto i versi da correggere ed hanno proposto sinonimi, parole e soluzioni alternative, giocando con le sillabe e gli accenti fino ad arrivare al risultato finale:

Lì nell'angolo, rotto e spelacchiato
c'è uno straccio per asciugare i piatti;
in quell'angolo lui soffre confinato
e nessuno con lui mai viene a patti.
Infelice per la sua condizione
vive asciugando gelidi coltelli
ma sempre, come una liberazione
lui gioisce toccando i polpastrelli
caldi e umidi, così per un momento
dimentica ogni cosa e inizia a ridere.
Dice: di essere straccio non mi pento
perché al tatto io ricomincio a vivere.

Nel passaggio dal primo al secondo biennio si dovrebbe cercare di non perdere questa attenzione alla produzione poetica, per quanto pressante si faccia l'esigenza di svolgere per tempo i "programmi" (o "indicazioni" che dir si voglia) di Storia della letteratura e/o di affrontare le famigerate tipologie di prove previste dall'Esame di Stato.

In una terza, ad esempio, studiando la poesia comico-realistica e in particolare le tenzoni caratterizzate dalle risposte "per le rime", ho proposto ai ragazzi di produrre un sonetto che avesse le caratteristiche del *vituperium* e riprendesse lo schema di rime difficili ("-ardo"/"-eni" nelle quartine e "-are" /"-ue" nelle terzine) utilizzato da Cecco Angiolieri nel sonetto *Dante Alighier, s'io so' bon begolardo*. Molto divertenti le alternative al "begolardo", parola-rima del primo verso, che hanno scatenato una vera e propria caccia lessicale all'insulto: "codardo", "tardo", "bastardo", "pieno di lardo" perfino un inesistente ma plausibile "truffardo". Qualcuno accusa il compagno di ignoranza con l'endecasillabo, non proprio perfetto ma tagliente, "fare il liceo è stato un grande azzardo"; un altro, nel sonetto *A. F. e le sue tattiche*, insinua "Per non essere interrogato svieni/ se t'interrogano sei come un ghepardo".

Nella stessa classe, nell'ambito del medesimo percorso sul comico in letteratura[10], ho proposto anche un esercizio di variazione sul tema della canzonetta a doppio senso *Ai Romani piaceva la biga*, dopo aver proposto l'ascolto dell'interpretazione di Paolo Poli. L'impiego di una canzone come testo-guida di un esercizio di riscrittura – e l'invio a cantare ai compagni la propria strofa – ha incentivato la riflessione sulle regole della metrica.

Il lavoro svolto nel corso del secondo anno diventa così una base su cui continuare a costruire una dimestichezza con il testo

[10] Su questo esperimento di percorso tematico vorrei citare R. Bosso, *Un anno alla rovescia Un esperimento di percorso didattico sui meccanismi del comico tra storia della letteratura e laboratorio di scrittura*, sul blog lapoesiaelospirito.wordpress.com in *Vivalascuola*, marzo 2015.

poetico: non si tratta naturalmente di fare di ogni alunno un poeta, ma di coltivare il gusto per la parola, il senso del ritmo, l'attenzione agli effetti fonici e alle figure retoriche che possono mettere i nostri ragazzi in condizione di continuare a leggere (e magari scrivere) anche in futuro, per il puro piacere di farlo.

RAFFAELLA BOSSO

Dalla analisi all'interpretazione: il canto di Ulisse (Inf. XXVI)

L'interpretazione come competenza

La proposta didattica che qui si vuole articolare ha l'intento di fornire al docente un metodo di lavoro sui testi letterari che tenga insieme l'analisi stilistico-retorica e l'interpretazione, in modo da rendere agevole il transito dall'una all'altra e la loro reciproca integrazione. Il presupposto è quello di descrivere un metodo di analisi e di interpretazione che sia il più possibile condivisibile con gli studenti, i quali, grazie alle procedure seguite, quanto più trasparenti e "ripetibili", potranno acquisirlo come vera e propria competenza da impiegare in diversi altri contesti.

La pratica didattica della letteratura mostra infatti che, seguendo i protocolli di analisi "classici" applicati ai testi letterari, tra l'approccio di tipo osservativo-classificatorio e il momento dell'interpretazione, che prevede l'esercizio di quelle che davvero possono definirsi vere e proprie competenze, si apre uno iato che raramente si riesce a colmare, se non attraverso formulazioni "preconfezionate" o intuizioni idiosincratiche.

La competenza interpretativa, invece, va stimolata ed educata, dal momento che, al di là della sua dimensione personale e creativa, rappresenta un aspetto fondamentale dello sviluppo emotivo-cognitivo del soggetto. Si tenterà quindi di fornire alcune linee-guida utili a seguire procedure comuni ai diversi atti interpretativi, anche laddove questi si misurino con testi di tipo non-verbale.

Il canto di Ulisse (*Inf.* XXVI): Il conflitto delle interpretazioni

Ma proviamo a sviluppare un modello di attività laboratoriale da svolgere con gli studenti sulla base di un protocollo di lavoro: l'obiettivo è verificare se e come, a partire dall'analisi testuale ravvicinata, alcune figure retoriche dotate di alta significatività, una volta messe in sistema con altri livelli di indagine (elementi descrittivi, narratologici, intertestuali), possano fungere da piattaforma funzionale all'atto interpretativo.

Il canto XXVI dell'*Inferno* è oggetto di un secolare dibattito: già i primi commentatori appaiono divisi circa il modo in cui andrà letto il ruolo della figura dell'eroe greco Ulisse nell'economia del canto e dell'intero poema, soprattutto in relazione al processo morale e conoscitivo del pellegrino protagonista. Di recente, il problema interpretativo è stato formulato sinteticamente così: "Ulisse era colpevole, e il naufragio è la punizione divina alla sua trasgressione, o era un magnanimo eroe della conoscenza, che non poté giungere alla meta soltanto perché pagano, e quindi privo della grazia che sola può far conoscere all'uomo le realtà divine?"[1].

Il momento iniziale del lavoro in classe sarà certo rappresentato da un'accurata lettura e spiegazione del canto, avendo cura di illustrare proprio quegli aspetti decisivi per un'interpretazione che penda da un lato o dall'altro del dilemma iniziale, lasciandolo in sospeso. Non sarà difficile, dopo aver fornito rapide informazioni sui contenuti salienti del canto, "sfidare" gli studenti a entrare nell'arena dove si svolge il conflitto delle interpretazioni, soprattutto se, prima di dare inizio all'analisi del canto, si provvederà a svolgere un adeguato lavoro di "sintonizzazione". Si tratta di quella fase in cui si provvederà ad avvicinare l'immaginario degli allievi, a partire da alcuni dei temi presenti nel

[1] A.M. Chiavacci Leonardi (cur.), D. Alighieri, *La Divina Commedia* (Mondadori 2005).

canto: il viaggio come esperienza di conoscenza; la ragione: i suoi limiti, i suoi eccessi, il rapporto complesso che essa intrattiene con la fede e la grazia; il doppio (*l'alter ego*) tra psicologia e arte, per citarne solo alcuni.

Ulisse come "nuovo Adamo"

Gli elementi che possono condurre a un'interpretazione secondo cui nel canto verrebbe a essere presentato un Ulisse "colpevole" di ribellione alla giustizia divina sono molteplici, e tuttavia essi possono essere suddivisi in due macrocategorie:

Anzitutto, si tratta di quei segnali testuali che possono essere estrapolati dall'interno del canto (cioè, intratestuali):

1. la digressione di tipo riflessivo-morale da parte del narratore;
2. le frequenti notazioni circa il particolare stato emotivo che affligge il pellegrino;
3. la doppia similitudine che introduce alla bolgia dei consiglieri fraudolenti;
4. la metafora del "folle volo" incastonata nel discorso di Ulisse;

D'altro canto, non mancano i richiami intertestuali, nel senso che in altri punti della *Commedia* vi sono elementi che possono essere d'aiuto a leggere il canto in questione:

1. i richiami al "folle volo", che tornano in tutte e tre le cantiche;
2. la presenza, nel canto XVII dell'*Inferno*, di Fetonte e Icaro come "controfigure" di Ulisse;
3. la corrispondenza tra la "montagna, bruna / per la distanza" (vv. 133-134) – intravista da Ulisse e i suoi compagni durante la navigazione, poco prima del naufragio – sia col "colle" del canto I dell'*Inferno* (vv. 13-18) che col monte purgatoriale;
4. la metafora del naufragio come bancarotta della conoscenza, presente nel canto I dell'*Inferno*.

I segnali "interni"

Partiamo dal primo punto, rinviando a un buon commento per la comprensione specifica dei passi menzionati.

1) Ai vv. 19-24 Dante narratore sembra metterci in guardia su ciò che vedremo attraverso gli occhi del pellegrino:

> Allor mi dolsi, e ora mi ridoglio
> quando drizzo la mente a ciò ch'io vidi,
> e più lo 'ngegno affreno ch'i' non soglio,
> perché non corra che virtù nol guidi;
> sì che, se stella bona o miglior cosa
> m'ha dato 'l ben, ch'io stessi nol m'invidi.
> **[**vv. 19-24**]**

Da notare termini come "affreno", "corra", "guidi" che rinviano tutti a un movimento incontrollato, fonte perciò di possibile pericolo. Inoltre, qui compare l'opposizione, secondo molti interpreti decisiva per la comprensione dell'intero canto, fra "ingegno" (v. 21), da una parte; e "virtù" (v. 22) e grazia divina ("miglior cosa" – v. 23), dall'altra. Si tratta di un appello prolettico e metadiegetico, che spinge il lettore non solo a solidarizzare col narratore per il pericolo corso, ma anche ad assumere una chiave interpretativa di tipo morale-teologico per rileggere l'intero episodio: "Tutto il proemio alla storia di Ulisse è impostato quindi da Dante – ed è la sola volta nell'Inferno – sulla propria personale storia. È questo un fatto essenziale, che va tenuto presente nell'interpretazione dell'episodio che ora seguirà."[2]

2) Il narratore, già in precedenza, ci aveva ben più neutramente informato su come il passaggio per la bolgia si fosse rivelato particolarmente arduo ("tra le schegge e tra' rocchi de lo scoglio / lo piè sanza la man non si spedia" – vv. 17-18).

[2] Chiavacci Leonardi, *ibidem*.

Questa notazione, all'apparenza puramente descrittiva, verrà ripresa – forse non a caso – poco dopo, da una seconda, che stavolta restituisce il momento in cui l'eccesso di curiosità sta per far scivolare il pellegrino, al punto che la sua guida percepirà agevolmente la tensione che attraversa l'animo di Dante in tale frangente:

Io stava sovra 'l ponte a veder surto,
sì che s'io non avessi un ronchion preso,
caduto sarei giù sanz'esser urto.
E 'l duca, che mi vide tanto atteso,
disse […]
[vv. 43-46]

Dove "tanto atteso" vale appunto attento, proteso.

3) Ma anche l'analisi di due similitudini, che apparentemente avrebbero l'esclusivo compito di fornire dettagli verosimili alla descrizione di un mondo altrimenti fantastico (l'aldilà infernale), può contribuire all'interpretazione del passo:

Quante 'l villan ch'al poggio si riposa,
nel tempo che colui che 'l mondo schiara
la faccia sua a noi tien meno ascosa,
come la mosca cede a la zanzara,
vede lucciole giù per la vallea,
forse colà dov'e' vendemmia e ara:
di tante fiamme tutta risplendea
l'ottava bolgia, sì com'io m'accorsi
tosto che fui là 've 'l fondo parea.
E qual colui che si vengiò con li orsi
vide 'l carro d'Elia al dipartire,
quando i cavalli al cielo erti levorsi,
che nol potea sì con li occhi seguire,
ch'el vedesse altro che la fiamma sola,
sì come nuvoletta, in sù salire:
[vv. 25-39]

Nella prima, il villano, appressandosi all'atteso riposo dopo aver lavorato l'intero giorno, osserva dall'alto, in una sera d'estate, i campi dove volano le lucciole, così come a Dante e Virgilio, scrutando dall'alto la bolgia, sembra di vedere delle fiammelle che vagano sul suo fondo. Al di là del valore "visivo" della similitudine, il cui compito è quello di rendere al meglio, attraverso il paragone con una situazione bucolica familiare, lo spazio su cui si sporgono i due pellegrini, è stato notato come al villano sia concesso quel meritato riposo che Ulisse ha fuggito in tutti i modi. Ecco che la prima similitudine sembra farsi portatrice di un significato nascosto, di tipo allegorico, che si organizza intorno all'opposizione villano-riposo-serenità/ Ulisse- viaggio-inquietudine.

Poi, aguzzando lo sguardo dalla loro postazione, i due pellegrini capiscono che dentro quelle fiamme – prima paragonate a delle lucciole per la loro luminosità – si agitano delle anime. Per rendere questa condizione, l'*auctor*-narratore utilizza una similitudine, questa volta biblica[3]: Eliseo vede il profeta Elia, suo Maestro, essere rapito da Dio in cielo, avvolto e nascosto dentro un carro di fuoco. Anche questa seconda similitudine è stata interpretata allegoricamente, e anch'essa per contrasto: il movimento ascendente di Elia, non a caso un profeta, funzionerebbe proletticamente in opposizione al movimento verticale verso il basso, provocato dalla volontà divina, che fa sprofondare l'imbarcazione su cui viaggiano Ulisse e i suoi compagni (vv. 139-142).

4) Ma di certo l'immagine più famosa, e in effetti il vero ombelico di tutto il canto, è l'espressione: "dei remi facemmo ali al folle volo". Qui notiamo anzitutto la presenza di una metafora duplice: un primo trasferimento di significato veicola dinamismo e metamorfosi (remi ⇒ ali) all'espressione; il secondo invece vi aggiunge, attraverso l'uso dell'aggettivo "folle", un valore antropomorfizzante. I remi della nave si trasformano in ali, dando vita

[3] *La Sacra Bibbia* (CEI 2008), 2Re2.

quindi a una navigazione aerea, connotata però negativamente dall'aggettivo "folle": quello di Ulisse è un "folle volo", appunto.

I richiami intertestuali

1) Questa notissima metafora si configura come una vera e propria colonna tematica dell'intero poema, che appunto è il resoconto di un viaggio suscettibile di essere considerato altrettanto "folle", per la presunzione di cui facilmente potrebbe essere accusato chi lo ha compiuto e lo racconta, cioè lo stesso Dante: non a caso, la figura di Ulisse torna in tutte e tre le cantiche. Viene infatti richiamata sia in *Purg.* XIX[4] che in *Par.* XXVII, dove inoltre viene esplicitamente citato "il varco / folle di Ulisse" (vv. 82-83), allorché Dante, asceso al Primo mobile, potrà osservare la terra da una posizione privilegiata:

> Da l'ora ch'io avea guardato prima
> i' vidi mosso me per tutto l'arco
> che fa dal mezzo al fine il primo clima;
> sì ch'io vedea di là da Gade il varco
> folle d'Ulisse, e di qua presso il lito
> nel qual si fece Europa dolce carco.
> [vv. 79-84]

2) Ma l'ombra del "folle volo" di Ulisse si proietta anche sulla presenza di figure surrogate dell'eroe omerico evocate nel canto XVII dell'*Inferno*:

> Maggior paura non credo che fosse
> quando Fetonte abbandonò li freni,
> per che 'l ciel, come pare ancor, si cosse;
> né quando Icaro misero le reni

[4] Si tratta del sogno dantesco in cui compare una "femmina balba", la quale tuttavia si presenta come una delle sirene odissiache: "Io volsi Ulisse del suo cammin vago / al canto mio […]" (*Purg.* XIX, 22-23).

sentì spennar per la scaldata cera,
gridando il padre a lui "Mala via tieni!",
che fu la mia, quando vidi ch'i' era
ne l'aere d'ogne parte, e vidi spenta
ogne veduta fuor che de la fera.
[vv. 106-114]

Del resto, anche in questo episodio, dove compaiono Fetonte e Icaro – cioè altri protagonisti di voli "folli" – si mescolano navigazione e volo. Stavolta, però, i campi metaforici si invertono: il volo di Gerione che trasporta i due pellegrini in Malebolge viene ripetutamente accostato a un viaggio marino ("riva" – v. 9 e 19; "proda" – v. 5; "navicella" – v. 100; "notando" – v. 115; "gorgo" – v. 118); affine invece appare la reazione di Dante, emotivamente scosso, addirittura impaurito ("paura" – v. 106). Ancora una volta, dunque, le immagini – in questo caso, sia il richiamo in paragone alle due figure mitologiche di Fetonte e Icaro, sia il campo metaforico impiegato per rendere il "volo" di Gerione – mettono a disposizione dell'interprete dei significati che vanno al di là del loro mero valore icastico.

3) La montagna che Ulisse e i compagni avvistano, una volta oltrepassato l'equatore, poco prima di fare naufragio, è quella purgatoriale[5]:

[…] n'apparve una montagna, bruna
per la distanza, e parvemi alta tanto
quanto veduta non avëa alcuna.
[vv. 133-135]

[5] In realtà, andrebbe definita come monte del Paradiso terrestre, visto che, al momento del viaggio ulissiaco, il Purgatorio non era stato ancora creato.

Ma forse è anche quel medesimo "colle" la cui scoperta, nel canto I dell'Inferno, è accolta con gioia e sollievo da Dante appena scampato alla selva:

Ma poi ch'i' fui al piè d'un colle giunto,
là dove terminava quella valle
che m'avea di paura il cor compunto,
guardai in alto e vidi le sue spalle
vestite già de' raggi del pianeta
che mena dritto altrui per ogne calle.
[vv. 13-18]

La ricorrenza di un elemento paesaggistico, così significativo dal punto di vista dei rispettivi itinerari da affrontare, rinforza la profonda consonanza che si crea tra i due viaggiatori.

4) Del resto, può essere richiamata anche la similitudine del naufrago, presente nel canto I, che assimila Dante a un navigatore:

E come quei che con lena affannata,
uscito fuor del pelago a la riva,
si volge a l'acqua perigliosa e guata,
così l'animo mio, ch'ancor fuggiva,
si volse a retro a rimirar lo passo
che non lasciò già mai persona viva.
[vv. 22-26]

E andrà citato anche il momento di poco successivo in cui, nel canto II, Dante chiederà a Virgilio di mettere alla prova il suo valore prima di affidarlo all'"alto passo" (v. 12), anticipando così l'"alto passo" (*Inf.* XXVI 132) che porterà Ulisse alla sua morte[6].

[6] "Io cominciai: Poeta che mi guidi, / guarda la mia virtù s'ell'è possente, / prima ch'a l'alto passo tu mi fidi." (canto II, vv. 10-12). L'immagine metaforica di un possibile naufragio dell'ingegno svolge un ruolo importante anche nel canto I del *Purgatorio*: "Per correr miglior acque alza le vele / omai la navicella

In quest'ottica, insomma, Dante corre il rischio di fare naufragio come Ulisse: il viaggio di Ulisse sembra richiamare quello dantesco per l'ardire che sfiora la temerarietà.

> Ché lo stupore è uno stordimento d'animo per grandi e maravigliose cose vedere o udire o per alcuno modo sentire: che in quanto paiono grandi, fanno reverente a sé quelli che le sente; in quanto paiono mirabili, fanno voglioso di sapere di quelle.
> [*Convivio*, IV, xxv, 5]

Ulisse insomma come nuovo Adamo, nuovo Lucifero, tutte figure emblematiche della ribellione contro la legge divina. Ciò che viene detto di Adamo potrà quindi dirsi anche per l'eroe omerico: "non il gustar del legno/ fu per sé la cagion di tanto essilio,/ ma solamente il trapassar del segno." (*Par.* XXVI 115-117). Ciò che li accomuna è quell'orgoglio pericoloso che minaccia il genere umano *ab ovo* e che, come tale, non può non fungere da minaccia avvertita da Dante per se stesso: il canto diventa così l'occasione per una meditazione sull'orgoglio[7] e, di conseguenza, Ulisse si configurerà come il doppio di Dante: "Ulisse è l'originale doppio di Dante"[8].

Ulisse come eroe della conoscenza

D'altra parte, non poco agguerrita è anche la schiera dei commentatori che hanno privilegiato un modo alquanto diverso di leggere la figura di Ulisse all'interno del canto e nell'economia dell'intero poema. Vediamo quali elementi testuali vengono sta-

del mio ingegno, / che lascia dietro a sé mar sì crudele; […] Venimmo poi in sul lito diserto, / che mai non vide navicar sue acque / omo, che di tornar sia poscia esperto." [vv. 1-3 e 130-132]

[7] Petrarca l'accusa di essere come Ulisse per aver rifiutato di venire a patti con i fiorentini, Boccaccio lo difende.

[8] J. M. Lotman, *Testo e contesto. Semiotica dell'arte e della cultura* (Laterza 1980), p. 96.

volta individuati e messi in risalto ai fini dell'elaborazione di questa posizione interpretativa:

1) I versi che il narratore dedica a illustrare i pericoli di un impiego dell'ingegno non assistito dalla grazia (vv. 19-24) vanno riferiti a tutti i peccatori della bolgia e non al solo Ulisse: a dimostrazione, si invoca il "ciò ch'io vidi" di v. 19, da intendere nel senso di quello che Dante vide nella intera bolgia. La necessità di tenere a freno l'ingegno, espressa nei vv. 13-20, sarà dunque da ricondurre al fatto che Dante, in quanto uomo "pubblico", deve prestare attenzione all'uso di questa facoltà, il cui abuso fraudolento ha condotto i peccatori della bolgia a subire in eterno la giustizia divina;

2) A fungere da sprone per il nuovo viaggio ulissiaco sarebbe "l'amore del sapere per sé stesso, assolutamente disinteressato"[9]. Il canto è nient'altro che la "testimonianza dell'intrinseca nobiltà della natura umana"[10]. Così, nello stesso Dante, non si apre alcun conflitto tra l'esaltazione del desiderio di conoscenza e la sottomissione alla giustizia divina che pone limiti invalicabili all'ingegno umano: si tratta di una legge cui Ulisse dovrà sottomettersi, e non di una punizione che lo colpirà[11]. Ulisse accetta senza ribellarsi il suo destino: a lui non è concesso che di intravedere il paradiso terrestre, nell'estremo sforzo dell'essere umano cui è

[9] "Un Ulisse nuovo che è sì l'orditore di frodi, ma è pure colui che per amore di conoscenza fugge il richiamo degli affetti e degli stessi doveri familiari e si sente spinto dopo l'esperienza di tutte le terre visitate a procedere oltre verso l'ignoto per un impulso innato nell'uomo, di cui D. ha discorso nel Convivio e dirà ancora nel poema e che così forte avvertiva in sé medesimo, conscio dell'insufficienza di ogni cognizione parziale, del dubbio che risorge dopo ogni acquisizione di una verità." (M. Fubini, *Enciclopedia Dantesca*, s.v. "Ulisse).

[10] Fubini, *ibidem.*

[11] "Quella che abbiamo riconosciuto come celebrazione della natura umana, in una delle sue più nobili incarnazioni, è anche un'energica affermazione del limite che le è posto, insuperabile. Nulla è di peccaminoso nell'operato di U. **[**…**]**" (Fubini, *ibidem*).

impedito di approssimarsi all'eterno, un eterno che l'eroe greco peraltro non può riconoscere essendo pagano[12].
3) "virtute e canoscenza" (v. 120) costituiscono un dittico che vale come legge da perseguire da ogni uomo (la conoscenza del vero): non a caso il discorso di Ulisse ("l'orazion picciola" – v. 122) è in fondo improntato alla modestia, privo di enfasi, "familiare" e "solenne" nello stesso tempo[13];

4) l'oggetto del canto non sono le frodi per cui Ulisse e Diomede sono puniti, ma esclusivamente il viaggio del primo, per cui ne deriva che il racconto di tale ultima avventura dell'eroe omerico nulla ha a che fare con il peccato punito nella bolgia e, più in generale, con l'universo concettuale e stilistico di Malebolge.

5) se è pur vero che anche secondo questa linea interpretativa il canto funge da momento centrale nell'economia del poema, va però ricordato che in questo caso esso finisce addirittura per trascendere la sua stessa collocazione infernale. A dimostrazione di questa sua estraneità al sistema dei peccati e delle pene che vige nella prima cantica, si è notato come l'impronta stilistica prevalente sia in direzione dell'alta tragedia, ben lontana dalla tipica commedia infernale[14];

6) in fondo, il posto più appropriato per Ulisse sarebbe il Limbo, ed egli sarebbe in fondo da considerare piuttosto come uno spirito magnanimo, che dimorerebbe nel nobile castello, se solo non avesse compiuto altri peccati: la sua unica colpa è dunque l'"eccesso di magnanimità"[15].

[12] "Si accordano senza dissidio o contrasto l'ammirazione dell'eroe e la sommissione alla volontà divina. **[**…**]** quella che abbiamo riconosciuto come celebrazione della natura umana, in una delle sue più nobili incarnazioni, è anche un'energica affermazione del limite che le è posto, insuperabile." (Fubini, *ibidem*).

[13] Fubini, *ibidem.*

[14] De Sanctis: "Ulisse è il grande uomo solitario di Malebolge, è una piramide piantata in mezzo al fango"; e Parodi: "Ulisse non è affatto contaminato da Malebolge".

[15] Forti e Bosco, citati in Fubini (cit.).

Il momento dell'interpretazione

Al termine di questo percorso di analisi, toccherà agli studenti decidere "da che parte stare". Infatti, magari facendo ricorso all'apporto di un lavoro sull'argomentazione – prezioso, d'altro canto, oltre che per suffragare la propria interpretazione all'interno del protocollo dell'analisi testuale, anche per lo sviluppo delle competenze necessarie all'elaborazione della tipologia del saggio – si potrà chiedere agli studenti di prendere posizione circa quello che era il dilemma iniziale: "esaltazione dell'umano ardimento o condanna di una ribellione alla divinità?"[16].

Per quanto stavolta guidati per mano nell'osservazione dei fenomeni testuali e nell'elaborazione delle alternative ermeneutiche, gli studenti saranno davvero entrati nell'universo dell'analisi e dell'interpretazione. Ripercorrendo sinteticamente le fasi del processo seguito, in un primo momento, si è operata la selezione di tratti tematici, strutturali e linguistico-retorici, capaci di organizzarsi in un insieme che restituisca lo "stile" caratterizzante quel preciso testo. In seguito, si è provveduto all'elaborazione di una visione complessiva del senso del testo all'interno del suo contesto, della poetica e dell'ideologia del suo autore. Nel complesso, questo modello di procedura può rivelarsi un'utile scialuppa per non correre il rischio di naufragare, da una parte, nelle tassonomie aride e prive di significatività e, dall'altra, nelle interpretazioni spesso vaghe, quando, addirittura, non sufficientemente suffragate da elementi testuali.

PAOLO TRAMA

[16] Fubini, *ibidem.*

Tre itinerari nei *Promessi sposi*. Proposte didattiche su un libro necessario

Il romanzo sul destino

L'opzione del romanzo fu, per Manzoni, soprattutto la scelta consapevole di una militanza estetico-letteraria compiuta coerentemente con un'ideologia del vero che restò, sempre, costante punto di riferimento, tanto nelle grandi pagine di riflessione storico-morale quanto nella composizione dei drammi, delle odi e del romanzo.

Oggetto della riflessione teorica di Manzoni fu l'eccesso di *romanesque*, ovvero il frastuono di colpi di scena, *cliché*, oleografie e pose pittoriche che era alla base del successo commerciale dei romanzi nell'Italia di primo Ottocento; esuberanza del romanzesco che apparve a Manzoni il peccato originale di una letteratura che tranquillizzava, quando non stordiva, la coscienza del lettore sedando in lui ogni ansia di pensiero con gli elementi di un consolidato repertorio di temi e situazioni.

Dietro la condanna di una letteratura oleografica c'era, dunque, l'insofferenza verso strutture narrative, diegetiche o mimetiche, che comprimevano la complessa vitalità del reale in forme precostituite e inibivano il pubblico dei lettori dal compiere una "*riflessione sentita*" (scrisse lo stesso Manzoni nei suoi *Materiali estetici*). In una lettera indirizzata all'amico Gaetano Giudici da Parigi, il 7 febbraio 1820, Manzoni aveva distinto fra un'arte che indugiava nella rappresentazione di "uomini e cose in modo conforme a quel tipo di perfezione e di desiderio che tutti

abbiamo in noi", cui in passato si erano dedicati "infiniti romanzi", e "la rappresentazione la più vicina al vero di quel misto di grande e meschino, di ragionevole e di pazzo che si vede negli avvenimenti grandi e piccioli di questo mondo", l'unica che consente all'uomo che legge di essere pungolato continuamente dal tarlo della riflessione nonché dal "desiderio di conoscere quello che è realmente e di vedere più che si può in noi e nel nostro destino su questa terra".

Liberato dalle consuetudini del *romanesque* e dalla bidimensionalità dell'idealizzazione, il romanzo diventa strumento capace di strappare l'uomo al "campo battuto delle cose note e degli accidenti coi quali è avvezzo a combattere"; e, dopo avergli mostrato la "regione infinita dei possibili mali", indurlo alla messa in discussione di se stesso e della "sua debolezza", avviandolo verso la consapevolezza che "la sola virtù, e la retta coscienza e l'aiuto di Dio, ponno dar qualche soccorso alla mente". "La rappresentazione dei dolori profondi e dei terrori indeterminati è sostanzialmente morale" – si legge ancora nei *Materiali estetici* – e l'addentrarsi avventuroso nello studio del cuore e delle sue inquietudini è il fondamento della letteratura liberata dall'inganno: "Ogni finzione che mostri l'uomo in riposo morale, è dissimile dal vero".

Sul suo tavolo di lavoro, Manzoni forza un *plot* fin troppo banale (separazione degli amanti-avventure in un mondo ostile-ricongiungimento-lieto fine), ampliandolo fino a coincidere con una complessa e avventurosa enciclopedia del romanzo in cui sono presenti tutti i registri del genere, tutti i modelli e le forme con cui gli scrittori, da più di un secolo, stavano forgiando l'immaginario collettivo europeo. Impegnandosi in una scrittura polifonica e sensibilissima, Manzoni rifunzionalizzava i ferrivecchi della tradizione con l'obiettivo di creare una narrazione elefantesca, davanti alla quale il suo pubblico non potesse distogliersi dal *desiderio di conoscere quello che è realmente e di vedere più che si può in noi e nel nostro destino su questa terra*.

Quanti romanzi?
Il gioco delle carte fra *Fermo e Lucia* e *Promessi sposi*

Forse, fra i mille modi in cui si può leggere un'opera mondo come i *Promessi sposi*, non andrebbe trascurata una visione geologica del romanzo. Ogni pagina di Manzoni potrebbe essere letta in relazione con tutte le singole versioni precedenti di quella pagina, nella stratigrafia delle differenti versioni del testo. E non per la constatazione di una perfezione stilistica finalmente raggiunta (ci ha insegnato Contini che la versione definitiva non è che una delle versioni possibili di un testo, e non per forza la migliore), ma perché ogni versione, con la sua splendida individualità, che ci permette di parlare di tre romanzi e non di uno solo, illumina le altre con la forza viva della sua fiamma e della sua inquietudine. Lo sguardo del lettore di Manzoni deve unire geologia e paesaggio, stratificazioni e cartografia, sentimento della vastità e ossessione del particolare, insoddisfazione e abbandono. Lo sguardo del lettore di Manzoni deve rimettere in ordine le carte, e cogliere, nell'eterno lavorio di quest'uomo isolato e difficile, la somiglianza con quella figura ambigua ma fascinosissima che è l'anamorfosi; e solo considerando le differenti scritture come una costellazione anamorfica in cui indovinare il giusto punto di osservazione, il lettore può cogliere il senso delle reciproche, differenti, molteplici influenze.

In poco più di vent'anni, Manzoni tornò tre volte, se non quattro, sul difficile matrimonio dei suoi operai e sulle vicende di un secolo complesso e torbido. Fra il 1821 ed il 1823 lavorò intensamente ai quattro tomi del *Fermo e Lucia* (titolo che deriva da una lettera di Ermes Visconti) terminati, come testimonia lo scartafaccio, il 17 settembre. In questo primo romanzo, le vicende venivano raccontate per blocchi narrativi contrapposti, ciascuno grossomodo equivalente a uno dei quattro tomi di cui si compone l'opera. Dopo il primo tomo, racchiuso dal divieto di celebrare le nozze alla fuga dal borgo natio, il secondo e una parte del terzo erano dedicati alla storia di Lucia mentre, dall'ultima parte del

terzo tomo in poi, Fermo diventava protagonista dell'opera, e con lui la città di Milano, tumultuante nei giorni della rivolta prima e poi lugubre nei mesi della pestilenza.

Opera nervosa e sperimentale, il *Fermo* è l'esordio di un romanziere che mescola prosa saggistica a invenzione letteraria e che affronta la sua materia senza le zavorre moraliste dei *Promessi sposi*. Basta pensare al rapporto che, in quel primo abbozzo, la voce narrante intrattiene con gli umili e persino con fra Cristoforo, a cui non risparmia critiche e ironie, impensabili nelle scritture successive. Ma nei *Promessi sposi* scompare soprattutto il lungo racconto, quasi un romanzo autonomo, della passione fra l'infelice Geltrude (Gertrude a partire dal 1827) e il seduttore Egidio: sono pagine che contengono una storia allucinata del torbido *ménage* fra la religiosa, il suo amante e altre due suore del convento destinate a essere uccise dalla coppia diabolica. Un incubo perfettamente messo in scena. Sotto la penna del romanziere cattolico, questa storia di caduta e degradazione è il prologo scottante di una vicenda di salvezza e pentimento che, nell'impianto del romanzo definitivo, vive più di silenzi e di lacune che di analisi e approfondimenti.

Inoltre, la ridefinizione del romanzo passa anche attraverso la ri-nominazione dei personaggi. È irrequieta l'onomastica manzoniana: alcuni personaggi cambiano nome durante lo svolgersi del romanzo, come Perpetua, che all'inizio si chiama Vittoria, e il conte Attilio, cui per un po' spetta il nome di Orazio. Fra Cristoforo, poi, entra in scena come fra Galdino, che nelle versioni definitive è il nome del frate che racconta l'apologo del noce miracoloso, e qui è chiamato fra Canzian. Altri hanno un nome nuovo solo nei *Promessi sposi*, come l'imprendibile Azzecca-garbugli, che nel *Fermo* entrava in scena come dottor Pettola per diventare poi il dottor Duplica; e come la temibile coppia di don Ferrante e donna Prassede, già chiamati don Valeriano e donna Margherita. E la rustica Lucia Zarrella diventa una assai più composta Lucia Mondella. L'Innominato si emancipa dal peso del passato con

l'abbandono del titolo sanguinoso di conte del Sagrato, nome che allude la sua impresa più terribile, ovvero l'omicidio commesso in uno spazio sacro come il *sagrato* di una chiesa. Emancipando il personaggio dal ricordo del delitto commesso, Manzoni lo riconsegnava allo spazio della coscienza: dove, nel *Fermo* come nei *Promessi sposi*, si può ascoltare la voce di Dio.

Fermo Spolino si trasforma in Renzo Tramaglino: l'eroe cercatore, l'uomo che attraversa il piano basculante della Storia, non poteva portare un nome poco dinamico come Fermo. All'originario Fermo Spolino non mancava però l'arguzia, tutta secentesca, dell'ossimoro: se si considera che appunto lo *spolino*, fra gli arnesi dei filatori, è la piccola navetta mobilissima impiegata nella lavorazione dei broccati. Il segno del mestiere connota l'eroe borghese anche nel secondo battesimo, ma stavolta il riferimento è alla *tramatura* della stoffa che, da sempre, tra fili da seguire, orditi del caso e trame di romanzi, è imparentata con l'arte della scrittura.

Dopo aver sottoposto al vaglio del censore una seconda minuta del romanzo, l'opera fu finalmente pubblicata dall'editore Ferrario fra il 1825 ed il 1827, in un'edizione che viene comunemente chiamata *ventisettana*. In questa nuova stesura, Manzoni ruppe i troppo rigidi blocchi narrativi del *Fermo*, aprendosi alla fluidità serpentina dell'intreccio definitivo.

Lo sforzo di riscrittura della *ventisettana* nelle forme del fiorentino parlato dalla borghesia cittadina lo tenne impegnato per quasi un decennio, con l'intento di consegnare alla futura comunità nazionale non solo un modello di romanzo, ma anche un modello di lingua sul quale, nel futuro dell'unità nazionale, tutti gli italiani avrebbero potuto convergere. Frutto di questo lungo lavoro di revisione fu l'edizione apparsa a Milano in dispense fra il 1840 ed il 1842, presso gli editori Guglielmini e Radaelli, che normalmente viene indicata come *quarantana*. Nel 1842 venne pubblicata, per la prima volta, anche la *Storia della Colonna Infame*. Un'officina di illustratori e incisori, capitanati da Francesco Gonin, corredarono il

testo di 404 vignette, tutte ispirate personalmente da Manzoni stesso. Non meno complessa la vicenda dell'appendice storica che, in origine, doveva essere ospitata nel quinto capitolo dell'ultimo tomo del *Fermo*. Come si sa, la *Storia della Colonna infame*, dopo un lavorìo di decenni, vedrà la luce solo nel 1842.

L'organismo della *quarantana* non finisce nell'interno borghese di una famiglia che, finalmente senza problemi economici, discute attorno a un tavolo delle disavventure subite. La *Storia della Colonna infame* è l'ultimo capitolo dei *Promessi sposi*, il necessario inferno che il lettore deve attraversare per arrivare all'agognata parola *Fine*: che non è un *happy ending*, ma l'estremo limite tipografico di una doppia parabola narrativa, l'*invenzione* di Renzo e Lucia e la *realtà* della tortura e della morte degli untori, che è l'antipodo di ogni rassicurante e soddisfacente idillio.

Del resto, le nozze non concludono nulla. I figli di Renzo e Lucia vivranno nello stesso mondo decrepito dei genitori; è importante che perdonino le ingiustizie perché la continuazione del male nasce dall'orgoglio e dalla vendetta, e per questo fra Cristoforo destina ai figli degli sposi, e non ai due sfortunati promessi, l'ultimo pezzo di quel pane che ha ricevuto in dono dalla famiglia dell'uomo che ha ucciso tanti anni prima, per un'assurda questione di onore. Quel pane, che ha viaggiato clandestino e segreto fra le pagine del romanzo, servirà da bussola etica in un mondo stravolto; da monito e da invito al perdono a chi, come gli eredi della famiglia Tramaglino, vivranno in una nuova età che non sarà né migliore né peggiore di quella dei padri, ma solo, angosciosamente, identica.

La legge di violenza e prevaricazione che regola la vita degli esseri umani è esposta, nella nudità dolorosa dei fatti, nella *Colonna Infame*. Storia e romanzo sono polarità dialetticamente contrapposte e impossibili da sintetizzare: la loro tensione colpisce l'occhio razionale dello spettatore nello specchio di stampa che, fra l'ultima pagina del romanzo e il frontespizio dell'appendice, contrappone la pace solidamente borghese di Renzo, Lucia e Agnese,

con la bimba Maria, e la colonna che segna il luogo dove sorgeva un'altra casa, quella dell'innocente, distrutta dalla giustizia degli uomini. Le nozze non ingabbiano la Storia, e le mura domestiche – quello spazio intimo che Manzoni stesso tanto amava – non serve a proteggere gli uomini e le loro certezze. Il racconto dei salvati ha senso anche perché è testimonianza della scomparsa dei sommersi, di quanti non sono sopravvissuti alle catastrofi incontrate, senza colpa, sul proprio cammino.

Il racconto onnivoro: *I Promessi sposi* fra *novel* e *romance*

All'origine dunque c'era l'idillio, l'unità armoniosa dell'uomo e dell'ambiente che si disintegra dopo l'incontro fra don Abbondio e i bravi; e che, dopo solo otto capitoli, il primo uomo e la prima donna della storia sono costretti ad abbandonare le certezze domestiche e i punti di riferimento affettivi e concreti di un piccolo paese, appena un villaggio, per tentare le strade di un mondo oscuro e minaccioso. I fidanzati si ritroveranno simbolicamente solo nel regno dei morti – il lazzeretto – a cui sono entrambi arrivati dopo l'attraversamento di casi assai delicati, scabrosi e pericolosi. La separazione degli innamorati, appena dopo l'adagio malinconico dell'Addio ai monti, coincide con l'ingresso di Renzo e Lucia in regioni differenti dell'atlante del romanzo europeo: il *novel* (ovvero il romanzo della verosimiglianza) e il *romance* (il racconto delle sproporzioni).

La Milano in rivolta che accoglie il fuggiasco Renzo è una città da *novel*, deforme e popolata di figure sinistre come la Parigi di Balzac e la spettrale Londra di Dickens. Renzo è un eroe viandante, un eroe cercatore che si muove sul palcoscenico della storia. Non solo l'uomo è smarrito fra le grandi tragedie del suo tempo, ma il lettore guarda agli avvenimenti sempre attraverso i suoi occhi: il suo punto di vista in movimento. Nella geografia dei *Promessi sposi*, Renzo attraversa differenti regioni, camminando le strade del mondo col marchio dell'esclusione sociale e percor-

rendo i sentieri della paura abitati dai fantasmi dell'immaginazione infantile. Solo e ricercato, nella notte che lo separa dall'Adda – confine con lo stato veneziano e, quindi, speranza di salvezza per chi sente gli sgherri spagnoli dietro le spalle – Renzo si immerge nel registro della fiaba che il narratore scandisce con gli stilemi tradizionali del genere, accompagnando il suo duplice viaggio, nelle campagne lombarde intristite e rese sconfinate dalla notte e verso il fondo della sua coscienza alla ricerca di una luce: *la voce dell'Adda* – è forse un'anticipazione delle grandi epifanie del romanzo novecentesco, come ha suggerito un critico del calibro di Giacomo Debenedetti.

Opposto e complementare a quello di Renzo, il viaggio al termine della notte di Lucia avviene in regioni allucinate e perverse, dove l'anima vive il suo destino atemporale fatto di cadute e redenzioni. La fanciulla perseguitata si muove nei territori tenebrosi del romanzo fantastico e dell'orrore: il *gothic novel* di cui Lucia percorre la stravolta topografia, puntellata di conventi e castelli e popolata di monache corrotte (che nel passaggio dal *Fermo* ai *Promessi sposi* passano dall'orrore dell'esplicito all'inquietudine dell'appena accennato), e di *vilains* che però sentono in loro l'assillo del rimorso dopo anni di costante esercizio del male.

I numeri del repertorio romanzesco vengono restaurati da Manzoni, che trasforma i *topoi* della paura e dell'orrore, che appassionavano il pubblico europeo, da riempitivi delle ore di svago del pigro lettore a pungoli della sua coscienza: dolorosa ferita da sanare con l'esercizio della riflessione. Se i giorni e i mesi di Renzo sono scanditi dal tempo della fuga e poi da quello del lavoro, dall'orologio del gendarme e poi da quello del padrone della filanda, nei capitoli di Lucia il tempo, regolato dal succedersi di luce e buio, è quasi un elemento esteriore, inessenziale quando non caricato di elementi simbolici (come nella notte dell'Innominato), perché l'anima vive staccata dallo scorrere ordinario delle cose e le sue tragedie e i suoi rovelli sono eterni e destinati a riprodursi.

Anche a Lucia tocca un percorso di formazione, ed è tutto interiore, tutto scandito dalla conoscenza diretta del male che, come era scritto in una pagina del *Fermo* espunta dalle versioni successive, è una patina che cala sullo sguardo e filtra la visione delle cose. Un'angoscia cucita agli angoli degli occhi – direbbero i narratori arabi delle *Mille e una notte* – che spoglia il mondo del colore dell'innocenza.

L'officina di don Lisander

Propongo di seguito degli esercizi sull'intertestualità manzoniana e sul rapporto testo/immagine che il docente potrà assegnare ai suoi studenti alla fine di un eventuale modulo dedicato ai *Promessi sposi*.

Fra i seguenti brani, lo studente dovrà individuare quelli provenienti dal *Fermo* e dai *Promessi sposi* e motivare le sue scelte:

> Prima apparizione di Lucia
> Lucia usciva in quel momento tutta attillata dalle mani della madre. Le amiche se la rubavano, e le facevano forza perché si lasciasse vedere, ma ella si schermiva con quella modestia un po' guerriera delle foresi, chinando la faccia sul busto e facendole scudo col gomito. Aveva i neri capegli spartiti sulla fronte con una dirizzatura ben distinta, e ravvolti col resto delle chiome dietro il capo in una treccia tonda e raggomitolata a foggia di tanti cerchi, e trapunta da grossi spilli d'argento che s'aggiravano intorno alla testa in guisa d'una diadema, come ancora usano le donne del contado milanese […] Oltre questo che era l'ornamento particolare di quel giorno, Lucia aveva quello quotidiano di una modesta bellezza, la quale era allora accresciuta e per dir così abbellita dalle varie affezioni dell'animo suo in quel giorno. Poiché appariva nei suoi tratti una gioja non senza un leggier turbamento, un misto d'impazienza, e di timore e quella specie di accoramento tranquillo che ad ora ad ora si mostra sul volto delle spose, e che temperato dalle emozioni gioconde e liete non turba la bellezza, ma l'accresce, e le dà un carattere particolare.

La carestia attraverso gli occhi di Cristoforo

Il sole non era ancor tutto apparso sull'orizzonte, quando il padre Cristoforo uscì dal suo convento di Pescarenico, per salire alla casetta dov'era aspettato. È Pescarenico una terricciola, sulla riva sinistra dell'Adda, o vogliam dire del lago, poco discosto dal ponte: un gruppetto di case, abitate la più parte da pescatori, e addobbate qua e là di tramagli e di reti tese ad asciugare. Il convento era situato (e la fabbrica ne sussiste tuttavia) al di fuori, e in faccia all'entrata della terra, con di mezzo la strada che da Lecco conduce a Bergamo. Il cielo era tutto sereno: di mano in mano che il sole s'alzava dietro il monte, si vedeva la sua luce, dalle sommità de' monti opposti, scendere, come spiegandosi rapidamente, giù per i pendìi, e nella valle. Un venticello d'autunno, staccando da' rami le foglie appassite del gelso, le portava a cadee, qualche passo distante dall'albero. A destra e a sinistra, nelle vigne, sui tralci ancor tesi, brillavan le foglie rosseggianti a varie tinte; e la terra lavorata di fresco, spiccava bruna e distinta ne' campi di stoppie biancastre e luccicanti dalla guazza. La scena era lieta; ma ogni figura d'uomo che vi apparisse, rattristava lo sguardo e il pensiero. Ogni tanto, s'incontravano mendichi laceri e macilenti, o invecchiati nel mestiere, o spinti allora dalla necessità a tender la mano. Passavano zitti accanto al padre, lo guardavano pietosamente, e, benché non avesser nulla a sperar da lui, giacché un cappuccino non toccava mai moneta, gli facevano un inchino di ringraziamento, per l'elemosina che avevan ricevuta, o che andavano a cercare al convento. Lo spettacolo de' lavoratori sparsi ne' campi, aveva qualcosa d'ancor più doloroso. Alcuni andavan gettando le lor semente, rade, con risparmio, e a malincuore, come chi arrischia cosa che troppo gli preme; altri spingevan la vanga come a stento, e rovesciavano svogliatamente la zolla. La fanciulla scarna, tenendo per la corda al pascolo la vaccherella magra stecchita, guardava innanzi, e si chinava in fretta, a rubarle, per cibo della famiglia, qualche erba, di cui la fame aveva insegnato che anche gli uomini potevan vivere. Questi spettacoli accrescevano, a ogni passo, la mestizia del frate, il quale camminava già col tristo presentimento in cuore, d'andar a sentire qualche sciagura

L'addio ai monti

Addio, monti posati sugli abissi dell'acque ed elevati al cielo; cime ineguali, conosciute a colui che fissò sopra di voi i primi suoi sguardi, e che visse fra voi, come egli distingue all'aspetto l'uno dall'altro i suoi famigliari, valli segrete, ville sparse e biancheggianti sul pendio come branco disperso di pecore pascenti, addio! Quanto è tristo il lasciarvi a chi vi conosce dall'infanzia! quanto è nojoso l'aspetto della pianura dove il sito a cui si aggiunge è simile a quello che si è lasciato addietro, dove l'occhio cerca invano nel lungo spazio, dove riposarsi e contemplare, e si ritira fastidito come dal fondo d'un quadro su cui l'artefice non abbia ancor figurata alcuna immagine della creazione. Che importa che nei piani deserti sorgano città superbe ed affollate? il montanaro che le passeggia avvezzo alle alture di Dio, non sente il diletto della maraviglia nel mirare edificj che il cittadino chiama elevati perché gli ha fatti egli ponendo a fatica pietra sopra pietra. Le vie, che hanno vanto di ampiezza, gli sembrano valli troppo anguste, l'afa immobile lo opprime, ed egli che nella vita operosa del monte non aveva forse provato altro malore che la fatica, divenuto timido e delicato come il cittadino, si lagna del clima e della temperie, e dice che morrà se non torna ai suoi monti. […] Addio! Il serpente nel suo viaggio torto e insidioso, si posta talvolta vicino all'abitazione dell'uomo, e vi pone il suo nido, vi conduce la sua famiglia, riempie il suolo e se ne impadronisce; perché l'uomo il quale ad ogni passo incontra il velenoso vicino pronto ad avventarglisi, che è obbligato di guardarsi e di non dar passo senza sospetto, che trema pei suoi figli, sente venirsi in odio la sua dimora, maledice il rettile usurpatore, e parte. E l'uomo pure caccia talvolta l'uomo sulla terra come se gli fosse destinato per preda: allora il debole non può che fuggire dalla faccia del potente oltraggioso: ma i passi affannosi del debole sono contati, e un giorno ne sarà chiesta ragione.

L'eroe arriva all'Adda

A poco a poco, si trovò tra macchie più alte, di pruni, di quercioli, di marruche. Seguitando a andare avanti, e allungando il passo, con più impazienza che voglia, cominciò a veder tra le

macchie qualche albero sparso; e andando ancora, sempre per lo stesso sentiero, s'accorse d'entrare in un bosco. Provava un certo ribrezzo a inoltrarvisi; ma lo vinse, e contro voglia andò avanti; ma più s'inoltrava, più il ribrezzo cresceva, più ogni cosa gli dava fastidio. Gli alberi che vedeva in lontananza, gli rappresentavan figure strane, deformi, mostruose; l'annoiava l'ombra delle cime leggermente agitate, che tremolava sul sentiero illuminato qua e là dalla luna; lo stesso scrosciar delle foglie secche che calpestava o moveva camminando, aveva per il suo orecchio un non so che d'odioso. Le gambe provavano come una smania, un impulso di corsa, e nello stesso tempo pareva che durassero fatica a regger la persona. Sentiva la brezza notturna batter più rigida e maligna sulla fronte e sulle gote; se la sentiva scorrer tra i panni e le carni, e raggrinzarle, e penetrar più acuta nelle ossa rotte dalla stanchezza, e spegnervi quell'ultimo rimasuglio di vigore. A un certo punto, quell'uggia, quell'orrore indefinito con cui l'animo combatteva da qualche tempo, parve che a un tratto lo soverchiasse. Era per perdersi affatto; ma atterrito, più che d'ogni altra cosa, del suo terrore, richiamò al cuore gli antichi spiriti, e gli comandò che reggesse. Così rinfrancato un momento, si fermò su due piedi a deliberare; e risolveva d'uscir subito di lì per la strada già fatta, d'andar diritto all'ultimo paese per cui era passato, di tornar tra gli uomini, e di cercare un ricovero, anche all'osteria. E stando così fermo, sospeso il fruscìo de' piedi nel fogliame, tutto tacendo d'intorno a lui, cominciò a sentire un rumore, un mormorìo, un mormorìo d'acqua corrente. Sta in orecchi; n'è certo; esclama: «è l'Adda!» Fu il ritrovamento d'un amico, d'un fratello, d'un salvatore. La stanchezza quasi scomparve, gli tornò il polso, sentì il sangue scorrer libero e tepido per tutte le vene, sentì crescer la fiducia de' pensieri, e svanire in gran parte quell'incertezza e gravità delle cose; e non esitò a internarsi sempre più nel bosco, dietro all'amico rumore.

La morte di don Rodrigo

Ritto sul mezzo dell'uscio, stava un uomo smorto, rabbuffato i capegli e la barba, scalzo, nudo le gambe, le braccia, il petto, e nel resto mal coperto di avanzi di biancheria pendenti qua e là a

brani e a filaccica; stava con la bocca semi-aperta guatando le persone raccolte nella capanna con certi occhi nei quali si dipingeva ad un punto l'attenzione e la disensatezza; dal volto traspariva un misto di furore e di paura, e in tutta la persona una attitudine di curiosità e di sospetto, uno stare inquieto, una disposizione a levarsi, non si sarebbe saputo se per fuggire, o per inseguire. Ma in quello sfiguramento Lucia aveva tosto riconosciuto Don Rodrigo, e tosto lo riconobbero gli altri due. Quell'infelice da una capanna, posta lungo il viale, nella quale era stato gittato, e dove era rimasto tutti quei giorni languente e fuor di sè, aveva veduto passarsi davanti, Fermo/Renzo, e poi il Padre Cristoforo; senza esser veduto da loro. Quella comparsa aveva suscitato nella sua mente sconvolta l'antico furore, e il desiderio della vendetta covato per tanto tempo, e insieme un certo spavento, e con questo ancora una smania di accertarsi, di afferrare distintamente con la vista quelle immagini odiose che le erano come sfumate dinanzi. In una tal confusione di passioni, o piuttosto in un tale delirio s'era egli alzato dal suo miserabile strame, e aveva tenuto dietro da lontano a quei due. Ma quando essi uscendo dalla via s'internarono nelle capanne, il frenetico non aveva ben saputa ritenere la traccia loro, né discernere il punto preciso per cui essi erano entrati in quel labirinto. Entratovi anch'egli da un altro punto poco distante, non vedendo più quegli che cercava, ma dominato tuttavia dalla stessa fantasia, era andato a guardare di capanna in capanna, tanto che s'era trovato a quella in cui mettendo il capo su la porta aveva rivedute in iscorcio quelle figure. Quivi ristando stupidamente intento, udì quella voce ben conosciuta che nel suo castello aveva intuonata al suo orecchio una predica, troncata allora da lui con rabbia e con disprezzo, ma che aveva però lasciata nel suo animo una impressione che s'era risvegliata nel tristo sogno precursore della malattia. Quella voce lo teneva immobile a quel modo che altre volte si credeva che le biscie stessero all'incanto; quando Lucia s'accorse di lui. Dopo la sorpresa il primo sentimento di quella poveretta fu una grande paura; il primo sentimento del Padre Cristoforo e di Fermo/Renzo: bisogna dirlo a loro onore, fu una grande compassione. Entrambi si mossero verso quell'infermo stravolto per soccorrerlo,

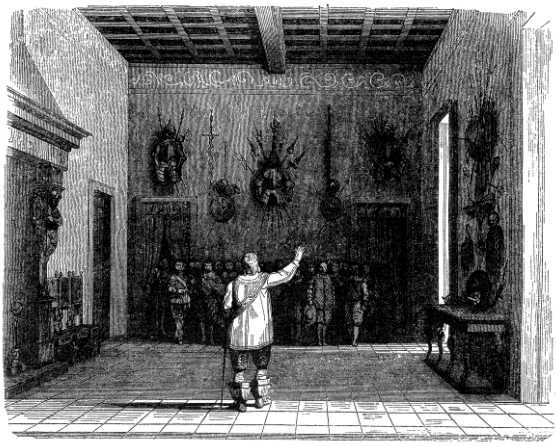
e per vedere di tranquillarlo; ma egli a quelle mosse, preso da un inesprimibile sgomento, si mise in volta, e a gambe verso la strada di mezzo; e su per quella verso la chiesa. Il frate e il giovane lo seguirono fin sul viale, e di quivi lo seguivano pure col guardo: dopo una breve corsa, egli s'abbattè presso ad un cavallo dei monatti che sciolto, con la cavezza pendente, e col capo a terra rodeva la sua profenda: il furibondo afferrò la cavezza, balzò su le schiene del cavallo, e percotendogli il collo, la testa, le orecchie coi pugni, la pancia con le calcagna, e spaventandolo con gli urli, lo fece muovere, e poi andare di tutta carriera. Un romore si levò all'intorno, un grido di «piglia, piglia»; altri fuggiva, altri accorreva per arrestare il cavallo; ma questo spinto dal demente, e spaventato da quei che tentavano di avvicinarglisi, s'inalberava, e scappava vie più verso il tempio.

I due dei quali egli era stato altre volte nemico tornarono tutti compresi alla capanna, dove Lucia stava ancora tutta tremante. «Giudizii di Dio!» disse il padre Cristoforo: «preghiamo per quell'infelice».

Una volta che lo studente ha riconosciuto le differenti scritture può, con l'aiuto del docente, analizzare i brani e raffrontarli con le versioni corrispondenti dell'altro testo evidenziandone differenze stilistiche ed ideologiche. Il modulo potrebbe concludersi con una discussione collettiva sulla ricchezza del laboratorio manzoniano.

Il romanzo parallelo:
Gonin & co. illustrano I *Promessi sposi*

Il docente che abbia dedicato una lezione al rapporto fra testo ed immagini nell'edizione del 1840-42 potrà sottoporre ai suoi studenti i seguenti esercizi e magari aprirsi all'interdisciplinarietà coi colleghi di discipline artistiche. Si analizzino le seguenti immagini:













Lo studente, dopo averle attentamente osservate, potrà svolgere le seguenti attività:

- Descrivere le immagini in modo particolareggiato.

- Ritrovare il luogo del romanzo da cui provengono (il docente può scaricare la Quarantana in formato pdf su internet e proiettarla in aula).

- Con la guida del docente, analizzare il rapporto testi/immagini anche rispondendo alle seguenti domande: come dialogano le figure con la prosa del romanzo? L'immagine rispetta il testo? Lo fraintende? Lo modifica? Lo segue pedissequamente? L'immagine va oltre il testo? Ne svela un significato che va oltre quello espresso con le parole? L'immagine confonde il lettore? Le immagini hanno elementi comuni? Richiamano opere d'arte del passato? Ci sono citazioni pittoriche nascoste?

Nota:
I brani dispari del primo esercizio provengono dal *Fermo e Lucia* (rispettivamente dai capitoli II e VII del primo tomo e dal capitolo IX del quarto tomo) mentre gli altri frammenti sono tratti dai capitolo IV e XVII dei *Promessi sposi*.
Le immagini della Quarantana provengono dai capitoli: IX, XXIV, I, XIV, II e ancora I.

MARCO VISCARDI

Raccontare un quartiere, raccontare una città

Il seminario

La grande sala del complesso di San Domenico Maggiore è tanto bella quanto ampia, persino troppo per permettere una chiacchierata informale quale quella che ci siamo ripromessi di fare durante questo seminario. Proviamo a metterci in cerchio, più vicini, a rompere un po' il ghiaccio e a spiegare il lavoro che andremo a svolgere con i ragazzi. Il gruppo comprende una trentina di studenti, di due classi diverse. Provengono soprattutto dalla periferia ovest della città: la parte antica dei Campi Flegrei che ha conosciuto una espansione edilizia (vedi alla voce "speculazione") molto forte intorno agli anni Novanta. Questi ragazzi, in realtà, sono arrivati dopo. Sono la prima o la seconda generazione di nati in quartieri, piccoli rioni o conurbazioni che dovevano essere il naturale prolungamento della metropoli, ma che sono diventati centri quasi sempre isolati rispetto al tessuto cittadino, scontando una endemica mancanza di servizi e infrastrutture. I loro genitori, o i loro nonni, sono molto spesso napoletani, allontanatisi dal centro alla ricerca di un costo della vita (a cominciare dagli affitti) più abbordabile, o di una maggiore tranquillità, convinti che di lì a poco sarebbe stata l'espansione urbanistica di cui sopra a far si che fosse il capoluogo a raggiungere loro.

Altri abitano nel Rione Toiano e a Monteruscello: sono gli eredi della schiera di puteolani che nel 1970 e nel 1983, quando il bradisismo colpì prima il Rione Terra e poi il centro storico di

Pozzuoli, furono letteralmente deportati in questi quartieri satellite sorti nel giro di pochi mesi, lontani dalla rete di relazioni in cui erano sempre vissuti (leggi ancora alla voce "speculazione").

Per tutti loro, comunque, le cose sono andate un po' diversamente da come ci si attendeva, destino piuttosto comune a tante periferie in giro per l'Europa e per il mondo.

Con i ragazzi c'è da parlare di giornalismo, in particolar modo del genere del *reportage*. Confrontarsi con loro sul tema del racconto della realtà, dei luoghi e delle persone. Raccontare il posto in cui si vive per raccontare tutto il resto. Cosa fanno le persone che li abitano, quei luoghi; il loro lavoro, come impegnano il tempo libero, cosa sognano per sé e per i propri figli. La necessità è partire da ciò che ci è più vicino. E quindi loro, anzi noi, i ragazzi, la scuola. Il rapporto con i genitori e con i professori, i libri che leggono e la musica che ascoltano. I pomeriggi indimenticabili e quelli noiosi uno uguale all'altro nel cortile del palazzo o sulla panchina sotto casa. Le prime cose che vengono fuori sono proprio i bar dove ci si ritrova prima e dopo le lezioni, più che le aule del liceo; o i locali che i ragazzi frequentano il sabato sera. Concordiamo sul fatto che per raccontare un posto, è necessario conoscerlo. Ed è necessario conoscere le persone che lo vivono.

I ragazzi cominciano tutti parlando del proprio quartiere come del posto peggiore del mondo. "Non c'è nulla!" è la frase ricorrente e allo stesso tempo uno degli attributi più generosi affibbiatigli. "Le strade sono sporche", e "i posti dove andare sempre gli stessi". Man mano che il confronto va avanti, emerge la necessità di entrare dentro la questione, di approfondire, di superare le etichette più facili e superficiali. Se c'è qualcosa che non va, che non ci piace, è necessario raccontarla davvero. E la si può far capire meglio raccontando qualcosa di concreto: un posto, uno spazio, all'interno di questo territorio, o la storia di una persona che ci ha passato la propria vita.

Chiacchierando, così, proviamo a farci largo con le parole, allargando il campo di indagine. Parallelo a "quello che vorremmo

ma non è" viene fuori il forte senso di appartenenza, la consapevolezza che comunque quel luogo è il "loro" luogo. Per cominciare, è quella la cosa più importante di cui parlare. Quello che abbiamo sotto il naso e quasi mai ci siamo fermati a guardare davvero. Ora la narrazione non ha più una caratterizzazione così negativa.

Dopo mezz'ora di chiacchierata, diamo per assodato che non ci interessa teorizzare, ma vogliamo raccontare storie. Non ci interessa dare giudizi, denunciare qualcosa puntando il dito, o elogiare una "buona pratica" con parole roboanti e di gratitudine. Vogliamo raccontare storie di luoghi e di persone. Parliamo a lungo dell'importanza della descrizione. Se vogliamo raccontare Caracas o Bogotà, non staremo lì a dissertare con noiosi "pipponi" sullo spaccio internazionale del Centro e Sud America, senza avere probabilmente dati e idee precise a riguardo. Ma magari ci infileremo nel primo bar che incontriamo, ne racconteremo il colore delle mura, gli odori, i rumori. Cercheremo di notare se i bicchieri e le unghie del cameriere sono puliti, se davanti alla porta del bagno c'è qualche strano movimento, quanti anni hanno i clienti, e se sono sobri o ubriachi. Se qualcuno canta ad alta voce o sono tutti con lo sguardo basso davanti al proprio cicchetto, e lo alzano soltanto per chiedere alla ragazza – a cui magari continuano a fare da anni le stesse *avances* – di portargli un altro giro. Per far capire dove siamo, e con chi siamo, sarà importante ogni dettaglio. L'abbigliamento e le pettinature, i gesti ricorrenti, i piccoli tic; gli accenti, il tono e la forza della voce, lo sguardo che ci ha lanciato il tizio quando abbiamo provato a parlarci, qualsiasi segno particolare che ci colpisce e ci pare caratteristico di quella persona. Raccontare, in sostanza, tutto ciò che vediamo, e che può essere utile per capire a chi ci legge.

"Sì, ma come?", chiede qualcuno. "Come se stessimo scrivendo un compito in classe?". Forse sì, chissà, o magari è una pessima idea. Il modo migliore è di certo scrivere in italiano.

Procedendo a ruota libera finiamo a parlare della scrittura giornalistica. I ragazzi non leggono molto, qualcuno dà un'occhiata al quotidiano che trova in giro per casa, distrattamente, magari soffermandosi sulla pagina dello sport. Capiamo via via quanto sia importante la questione del linguaggio: ogni frase, anzi ogni parola, è una scelta precisa. Pensiamo ai "cadaveri crivellati di colpi", alle "reti che si gonfiano", ai "clan decimati dagli arresti" e ai "giri di vite sull'immigrazione". Tiriamo fuori almeno una trentina di espressioni precotte e frasi fatte rimasticate ogni giorno attraverso le rotative dei giornali e quindi dalla bocca dei lettori, e proviamo a prometterci che faremo di tutto per evitarle nel nostro racconto della realtà. "Praticamente se penso a una parola, e me ne viene istintivamente un'altra da metterci vicino, devo sforzarmi per cambiarla con una più adatta e più precisa", è la sintesi perfetta che arriva dal cerchio. Riflettiamo anche sull'abuso di alcuni termini: "degrado", "disagio", "teppisti", "emergenza", "*baby-gang*", sono i più gettonati. Cercheremo di utilizzarli soltanto se e quando l'occasione lo richiede davvero. E soprattutto se non ci sono altre espressioni più indicate.

Per il resto, per quanto riguarda lo stile, si sa, ognuno ha il proprio. Forse chi ha voglia di scrivere ha sempre voglia di scrivere a modo suo. Quello che è importante, però, per un *reportage*, è la chiarezza. E ancora, il ritmo. Seguire gli eventi. Descrivere, si è detto finora, ma ancor di più raccontare i fatti. Ciò che succede, ciò che si muove attorno a noi, una storia ascoltata dalla bocca giusta, un avvenimento che viviamo in prima persona, un cambiamento che si concretizza sotto i nostri occhi. Far arrivare a chi legge un'immagine nitida di ciò che accade. Proviamo a leggere qualche riga da Kapuscinski, Hemingway, Cechov. Frasi brevi e, tra lo stupore generale, "un punto ogni cinque o sei parole". Un "fatto" dopo l'altro. Ci accorgiamo di come questo contribuisca a tenere desta la nostra attenzione, a coinvolgerci, a "non perderci tra una frase e l'altra".

Poi cerchiamo di immaginare il nostro, di lavoro. Parlare con le persone, l'abbiamo già appuntato sui nostri quaderni. Realizzare interviste, cercare di far raccontare a chi ne sa più di me. E se si può raccontare un luogo attraverso la storia di una persona, è importante lasciarla dire di sé. È il racconto infatti, la storia, il centro di tutto. Per i lettori e per gli scrittori. Se un vecchio artigiano mi racconterà della sua vita, del suo lavoro, dell'arte di cucire a mano vestiti per le donne del paese, degli anni Sessanta e dell'arrivo delle gonne sempre più corte, delle vacanze al mare con la famiglia, dell'apertura del grande magazzino a pochi metri e di una bottega sempre meno affollata, mi avrà raccontato assai più, sul mondo del piccolo commercio, che se gli avessi chiesto di parlarmi della crisi economica, della debolezza dell'euro, della difficoltà di mantenere aperta un'attività come la sua.

Siamo convinti, a questo punto. Ci sembra di avere le idee piuttosto chiare su come costruire il nostro racconto. Anche se poi torna la solita domanda: "Cosa può esserci di interessante qui a…?".

Tanto, in verità, come in qualsiasi parte del mondo. E allora ci fermiamo a pensare un attimo.

C'è quel vecchietto che sta sempre nel parco, e sembra così annoiato. Chissà quante cose avrà da dire. Le persone anziane sono una fonte inesauribile di storie. Ci sono posti in cui tutti passano, si salutano, si conoscono. Ci sono piazzette, chiese, bar, dove i ragazzi si ritrovano a bere qualcosa prima di cena, a chiacchierare e anche a non far nulla. Ritorniamo da dove eravamo partiti. Raccontare un posto del genere può raccontare noi stessi assai meglio di un autoritratto o del compito in classe "descrivi il tuo migliore amico". È partendo da lì che dobbiamo metterci a lavoro. (R.R.)

Analisi dei risultati: il *reportage* di A.

Il reportage di A. racconta una realtà vicina. È vero, non riesce a sganciarsi del tutto dalle trappole in cui può cadere chi si avvicina

per la prima volta a questo tipo di scrittura – che non è giornalistica in senso stretto – ma è uno dei testi più interessanti elaborati nella seconda fase del percorso che ha seguito l'incontro.

Nel suo pezzo A. decide di descrivere "Il Pappone", "uno dei pochi punti di ritrovo per i giovani della zona". Il *reportage* prova a raccontare la cornetteria di Lago Patria, e attraverso di essa una parte di realtà del posto che l'autore abita. Il mezzo che A. utilizza è principalmente la voce degli avventori del locale, in particolar modo la cassiera e un cliente, catturati durante una conversazione innescata dalla presenza, all'esterno bar, di "due ragazze in abiti succinti che camminano avanti e indietro in attesa del prossimo cliente". Accanto a una serie di considerazioni un po' scontate, e quindi trascurabili, fatte dai due, vi sono degli spunti interessanti, in particolar modo riguardo due episodi di cronaca molto noti, accaduti nella zona qualche anno fa. I due fatti sono evidentemente parte della memoria collettiva, tornano spesso a galla, e chi scrive l'articolo è attento a farseli raccontare: "La sparatoria ci fu nel 2008, a pochi metri da qui, di fronte alla sartoria "Ob Exotic Fashions". Sei ragazzi africani furono ammazzati. Si parlava di traffico di droga, si diceva che gli africani non volevano collaborare con i boss locali. Ci fu una protesta. Alcuni amici dei ragazzi uccisi, affermando la loro innocenza, chiedevano giustizia, dicevano che non c'entravano nulla con quella storia. Ma tutto durò un paio di giorni e fu dimenticato. E poi una ragazza bulgara che fu gambizzata mentre si trovava sulla Domiziana. Questi casi fanno cronaca e poi vengono dimenticati poco dopo".

Da un punto di vista descrittivo, l'inizio del pezzo è efficace: "Dall'auto tutto ciò che si riesce a vedere è una strada buia, illuminata solamente da un'insegna con un'unica scritta: PAPPONE". Una volta nel locale, però, chi scrive si concentra troppo velocemente sul racconto di ciò che ascolta, trascurando la descrizione di alcuni elementi potenzialmente importanti. Potrebbe essere interessante, per esempio, capire se allo scenario esterno, desolato e desolante, descritto con poche ma chiare

parole nell'*incipit*, corrisponda quello degli interni del bar. Veniamo in compenso lanciati subito tra i movimenti e le conversazioni dei personaggi, coadiuvate da qualche elemento di contesto che compare di tanto in tanto nel testo, a cominciare dai waffel ammonticchiati nella piccola vetrina. Efficace è anche un'altra descrizione, quella che racconta il momento in cui un cliente si ferma a contrattare e carica sulla propria automobile una delle due prostitute. Il racconto, in questo caso, è parzialmente disturbato dalle riflessioni indignate dell'autore del pezzo, non necessarie, considerando il modo esplicito e preciso con cui viene descritta la dinamica del fatto (l'età dell'uomo, intorno ai sessant'anni, la fase di contrattazione, la presenza in zona di tanti piccoli alberghi a ore in cui ritirarsi per consumare il rapporto). Sarebbe stato sufficiente, tutto ciò, a farci una idea chiara sul "fatto".

In sostanza, in coerenza con quanto emerso dalle riflessioni collettive, l'autore dell'articolo ha provato a raccontare qualcosa che caratterizza il posto in cui abita, come il traffico di prostituzione e lo sfruttamento di donne per lo più africane, senza dirlo esplicitamente, ma partendo dalla narrazione di un luogo. Ha raccontato, in maniera efficace, quello che finisce per essere, in mancanza d'altro, "un'insegna in una strada buia"; un piccolo locale (e le persone che lo frequentano) all'interno del quale i ragazzi possono sedere al tavolo a bere una birra o a chiacchierare, mangiando qualcosa; guardando dalle vetrate la desolazione che li circonda, tra un cornetto e un cappuccino.

L'idea ricalca a pieno il lavoro fatto durante gli incontri, anche se, come ovvio, la scrittura scivola di tanto in tanto nelle scorciatoie linguistiche più facili, che ci eravamo convintamente imposti di considerare tabù. Ma in generale tutti i testi prodotti hanno mostrato una volontà precisa, seppure non sempre concretizzatasi dall'elaborazione: quella di guardarsi intorno, e cercare di capire il mondo che è sotto i nostri occhi. Guardandolo, forse, veramente, solo per la prima volta. (R.R.)

Dalla geostoria al *reportage*

Considerando le parole di Riccardo durante il nostro incontro con i ragazzi de "La pagina che non c'era" – l'invito a parlare di territori e storie vicine, conosciute, e a farlo con parole che ci assomigliano – mi sono rinsaldata in una convinzione: l'astrazione ammazza certe discipline. Guardare con curiosità quello che ci circonda, quello che siamo abituati a vedere scorrere sotto gli occhi mentre andiamo a scuola, può essere già abbastanza complicato. Far immaginare realtà, culture, tradizioni nate dall'altro lato del pianeta può essere un'impresa. Consideriamo una classe media di un biennio in una scuola italiana: ragazze e ragazzi generalmente poco abituati a viaggiare con la famiglia e ancora troppo giovani per i primi spostamenti da soli. Questo volendo immaginare una classe media che non esiste. Tutti noi siamo abituati a conoscere gruppi di giovani che fanno fatica a raggiungere il centro città dalle periferie, che trascorrono il tempo libero in centri commerciali costruiti fuori da ogni spazio abitato e vissuto, che magari non hanno visto dal vivo nemmeno i monumenti per cui la propria città è famosa nel mondo. A loro, a questi ragazzi, la scuola propone in due ore settimanali un *pot pourri* disorientante chiamato "geostoria", ovvero il relitto della storia e geografia dei tempi che furono. A questi adolescenti, fin troppo abituati all'illusoria mancanza di confini offerta dagli *smartphone* e da internet ("è vero, l'ho visto su internet"), noi proponiamo un condensato ipersintetico di due discipline che stabilivano le coordinate logiche dello studio di base. Se fossimo stati formati allo stesso modo, nemmeno noi riusciremmo a orientarci in questi percorsi obliqui che saltano a piè pari intere fette di secoli. Secondo la mia esperienza, in particolare la geografia, a scuola, si è sempre studiata male. Dai tempi delle barbabietole da zucchero.

Forse potremmo provare ad agganciare la realtà dei luoghi del mondo attraverso le storie, attraverso i *reportage*. Gli strumenti che abbiamo, quando ci sono, (le carte, i mappamondi, i testi) rischiano di dire troppo poco, o almeno di lasciare passare poco di

quello che illustrano. Il potere narrativo del *reportage* può stabilire un ponte attraverso la curiosità. E soprattutto lasciare emergere domande, pensieri che ritornano come boomerang ad attivare gli stessi strumenti didattici a nostra disposizione. È partendo dalla geografia dei luoghi comuni (intesi come di tutti) che si può provare a smentirne altri (comuni intesi come preconfezionati): la vasta gamma dei "da che mondo è mondo", "si è sempre fatto così", "funziona in questo modo dappertutto".

Ho usato un *reportage*, pubblicato sul settimanale "Internazionale", per ascoltarli e ragionare insieme su un tema che, tra l'altro, stava creando polemiche e discussioni anche in Italia: lo stato delle unioni omosessuali nel mondo. Abbiamo letto insieme il lungo testo della rivista, che si concentrava sugli Stati Uniti, e lo abbiamo fatto alla luce della cronaca italiana, approfittando della convergente polemica per la mancata trascrizione delle nozze tra persone dello stesso sesso siglate in Paesi la cui legislazione le prevede. Poi la classe si è divisa in continenti. All'interno dei continenti abbiamo individuato le aree di lavoro (ragionando sul perché, all'interno dello stesso continente, alcuni paesi abbiano avuto un'evoluzione giuridica apparentemente inspiegabile; e in questo senso il caso delle ex colonie europee è molto interessante) e siamo partiti.

Ogni gruppo ha selezionato uno o più stati all'interno del continente rappresentato. Non mancavano certo spunti di riflessione in materia, e con l'aiuto di internet ogni gruppo ha selezionato i materiali da leggere e studiare. Ci siamo dati appuntamento, di settimana in settimana, con l'impegno di valutare le storie che ci sembravano più interessanti. Abbiamo provato a comprendere i legami tra le legislazioni vigenti e la storia dei paesi scelti, quali elementi ricorrono negli stati che hanno adattato la propria costituzione all'evoluzione dei costumi e quali si ripetono nei paesi che negano alcuni diritti ai propri cittadini. Di pari passo abbiamo discusso, ascoltato, valutato i pareri personali con cui i ragazzi (in realtà nella classe in questione c'erano solo ragazze e un unico

ragazzo) avevano iniziato questo percorso didattico, e il modo in cui questa mole di informazioni aveva influito sulle loro idee. Alla fine del modulo, (abbiamo dedicato cinque incontri a questo tema) ogni gruppo ha selezionato un solo stato del continente scelto, scritto una sceneggiatura e girato un breve video (non oltre i dieci minuti) con i telefoni cellulari, in cui ha messo in scena la situazione di una coppia omosessuale decisa a sposarsi (o a non nascondersi, nei paesi dove l'omosessualità è reato).

Oltre a confrontarci, a ripensare, a osservare le carte con occhio un po' più lungo, l'uso di questo *reportage* ha avuto l'effetto del piede nella porta, lasciando entrare a scuola, in modo diverso, la vita di realtà molto distanti dalla nostra. (B.B.)

RICCARDO ROSA E BRUNELLA BASSO

"La finzione rischiara come una torcia"

> "Nel 1958 scrivevo che "Non ci sono grosse differenze tra quello che è reale e quello che è irreale e tra quello che è vero e quello che è falso. Una cosa non è necessariamente o vera o falsa, può essere entrambe: vera e falsa". Credo che queste affermazioni abbiano ancora un senso e che possano ancora essere applicabili se si osserva la realtà attraverso l'arte. Come scrittore dunque concordo con queste parole, ma come cittadino non posso. Come cittadino devo chiedere: cosa è vero? cosa è falso?"[1].

La prova dei fatti tra giornalismo e realtà

In un mondo ideale in cui il giornalismo fosse concepito esclusivamente al servizio del cittadino, un giornalista non potrebbe che cercare ciò che è vero. E la sua produzione (che sia scritta, fotografata o filmata) dovrebbe necessariamente muovere da un patto di onestà con il lettore: sono andato, ho fatto il possibile per capire, ecco che cosa fin qui sono in grado di raccontare. Che poi sia questo il racconto che più si avvicini alla realtà è un'altra questione.

Cominciamo dalle basi. Nella mia idea (continuando a immaginare un mondo ideale), il giornalismo è un mestiere artigianale e fisico. Ha bisogno innanzi tutto di strumenti, di attrezzi che si acquisiscono come in un laboratorio con la pratica. Che si ali-

[1] Harold Pinter, discorso per l'accettazione del Nobel per la letteratura, 2005.

mentano anche di studi e letture, ma che hanno costante bisogno di verifiche lontano dalla scrivania. La vecchia regola del "giornalismo che si fa con la suola delle scarpe", che la mia generazione di reporter laureati ha considerato con un certo scetticismo, con l'esperienza si è rivelata essenziale. Il giornalismo non può essere un mestiere stanziale, necessita di un esercizio che è anche fisico. Nella sua espressione migliore, secondo me, il giornalismo è una professione manuale.

Andare, capire, raccontare. Nella catena dell'avvicinamento alla "verità" (supponendo che esista), il reporter è al gradino più basso. È il primo a entrare in azione, il primo a intervenire nella trasformazione di "un fatto" in racconto. È il più vicino. E dovrà essere il più oggettivo possibile per quel patto con il lettore, per il quale si è impegnato a fornire tutte le informazioni che ha potuto raccogliere senza farsi influenzare dalle proprie opinioni. Stiamo sempre immaginando una figura di reporter ideale, direi basica, che oggi ha subito numerose mutazioni e contaminazioni (non tutte deleterie).

Nemmeno nella sua versione originaria, pura, però, il giornalista è davvero neutrale. Se in un mestiere manuale conta anche la mano dell'artigiano, così nella scrittura di un articolo ha un ruolo chi lo scrive. Io lo immagino come un *medium*, attraverso il cui corpo passa il flusso delle notizie. Un mezzo, appunto, che ha influenza sulla comunicazione.

La presenza fisica, il patto di onestà, l'obbligo di riportare solo quello che è documentato e inattaccabile, tutto questo limita in realtà le possibilità del giornalista. È probabile, allora, che sia la finzione ad avvicinarsi alla realtà meglio di ogni reporter. Che sia più "vero" il romanzo di uno scrittore in grado di immaginare pensieri, di attribuire responsabilità in mancanza di prove, di ricostruire dialoghi senza intercettazioni e di tracciare percorsi fuori dalle mappe ufficiali.

Nella scrittura del mio libro inchiesta *Per il nostro bene*[2], l'obiettivo era fornire al lettore alcune informazioni. In particolare, aggiornarlo sulla situazione dei beni confiscati alle mafie in Italia. Per quanto il testo contenga anche uno sforzo narrativo, per quanto sia in parte scritto come un romanzo in cui tutti i fatti sono veri, il limite dei "fatti veri" esiste. Ed è la ragione per cui, acquisiti gli strumenti di base, consumate le suole delle scarpe, i reporter si spostano spesso ai confini, attingendo alla finzione. (A.C.)

La trasformazione di un fatto in racconto: riflessioni preliminari

Lo scorso anno il festival de "La pagina che non c'era" è stato dedicato alla letteratura *non fiction*[3], una litote direbbero i prof., che ingloba al suo interno generi antichi e esperienze contemporanee spesso molto diversi tra loro. Letteratura non di finzione che avvicina forme propriamente narrative al giornalismo con cui condivide una serie di preoccupazioni. Sì, perché il racconto della realtà non può prescindere dalla visuale di chi, o perché era lì o perché si è adeguatamente informato, sta raccontando cose vere. Ma se giornalisti e scrittori a volte condividono il racconto di fatti veri, il "come" ciò avviene, ovvero, banalmente come si parla della realtà, sembra essere un'altra storia per nulla trascurabile. E infatti nel corso dei secoli la riflessione su cosa competa alla storia e cosa alla letteratura (ci perdoni Manzoni se ci vengono in mente le categorie intramontabili di vero storico e vero poetico così come vengono declinate nella *Lettre à M Chauvet*) è sempre stata attuale in diverse tradizioni europee e in alcuni momenti storici cruciali;

[2] A Coppola, I. Ramoni, *Per il nostro bene* (Chiarelettere 2013).

[3] Sono intervenuti a parlare di realtà e finzione scrittori – Gaetano Di Vaio e Guido Lombardi con il loro *Non mi avrete mai* (Einaudi 2014), biografia romanzata di Gaetano Di Vaio – sceneggiatori di serie TV (Stefano Bises ha raccontato l'esperienza di *Gomorra. La serie*) e critici che hanno lavorato molto sul genere non fiction (Cristiano De Majo, scrittore e curatore per Minimum Fax di un corso sulla *non fiction*. Di lui si vedano gli utilissimi *100 libri per una biblioteca della non fiction narrativa* nel sito www.rivistastudio.com).

quelli in cui, ad esempio, la velocità delle mutazioni sociali trasferiva ai letterati la responsabilità di raccontarle (pensiamo alla stagione europea di Naturalismo e Verismo).

Un'altra considerazione prima di entrare nel vivo della proposta didattica: la letteratura *non fiction* piace, si sposa spesso con la serialità televisiva e radiofonica[4] e affascina un pubblico di lettori molto diversi per livello culturale, ma anche per età. E al nuovo realismo cui si è approdati, non a caso, fa da consistente contrappeso l'opposta fuga nel *fantasy*: realtà e sogno sono due modalità diverse della medesima necessità di raccontare e ascoltare storie.

Ma torniamo ai fatti. Il bisogno di narrare la realtà, il vero storico, e il bisogno di dar voce anche alle "gente meccaniche e di piccol affare", sembra nascere dalla volontà di chiarire, comprendere e spiegare. Il racconto diventa uno strumento interpretativo di quanto ci circonda e permea di sé il fatto nudo e crudo: la narrativizzazione dell'esperienza. E non ci sembra che ci sia una finalità pedagogica, quanto piuttosto la necessità di dare una forma e una struttura a quanto a volte vorticosamente e confusamente ci travolge. Informazioni, informazioni e informazioni veicolate dai media secondo una logica del tempo breve e dell'effimero, che

[4] La televisione ha trovato nei serial il suo prodotto narrativo peculiare, spesso caratterizzato da un forte realismo e da un'attenzione a proporre una sintesi creativa dei fenomeni. Dal connubio tra realismo e narrazione espansa in televisione è nata, per esempio, *Gomorra. La serie*, ispirata al libro di Roberto Saviano. Mentre in radio un altro fenomeno interessante è *Serial*, un podcast americano che negli ultimi tempi sta ottenendo un notevole successo di critica e pubblico con circa un milione di ascoltatori a puntata. Si tratta di un racconto radiofonico che ripercorre la vicenda realmente accaduta dell'omicidio di Hae Min Lee, una studentessa di un liceo di Baltimora, avvenuto nel 1999. Costruito intorno a un'architettura precisa, con un impianto narrativo solido, il podcast utilizza le voci delle persone coinvolte nella storia per ricostruire moventi (o assenza di moventi), personalità e contesto. La voce narrante è la giornalista Sarah Koenig, che affonda le mani nella vicenda e ne espone il lato ancora vivo e pulsante, riuscendo a catturare l'attenzione dell'ascoltatore e a spingerlo a interrogarsi non solo sui personaggi, ma anche più in generale sulla natura umana.

impedisce la comprensione[5] dei fatti, che invece sembra possibile recuperare attraverso il tempo lungo della narrazione, funzionale all'interiorizzazione e alla rielaborazione dei contenuti (comprensione). Infine, l'aspetto emozionale: raccontare a lettori/spettatori/ascoltatori la realtà con la mediazione del romanzo implica non solo una fase informativa, ma anche la capacità di coinvolgere ed emozionare.

Così ad esempio anche Frank Westerman, saggista e scrittore di romanzi non fiction, in un'intervista apparsa sul quotidiano "La Repubblica"[6], ha provato a dare una spiegazione del grande suc-cesso di questo genere:

> Perché oggi tutti preferiscono leggere storie vere? Perché c'è un'incertezza diffusa, vogliamo capire meglio quello che accade. Se il mare è calmo ti siedi e ti godi un bel romanzo. Ora che è agitato, che c'è una crisi planetaria, leggi un libro di economia di Piketty o cerchi di approfondire la realtà e la storia con le opere di Javier Cercas, Emmanuel Carrère, Laurent Binet.

Ed ancora:

> Nella realtà la *fiction* si confonde con la *non fiction*. Io semplicemente raccolgo più punti di vista, anche se il termine *non fiction* non mi piace. […] Mi piace la definizione che c'è in Polonia, e che vale per le opere di Kapuscinski: "letteratura di fatti".

Se anche lo scrittore (il paragone è sempre col giornalista) si mette a raccontare fatti veri che possibilità ha di intervenire, di modificare la materia che ha tra le mani? Proviamo a rispondere prendendo in prestito le parole di un altro scrittore:

[5] Il verbo "com-prendere" implica un contenere, un includere, un movimento che porta alla comprensione anche con la riorganizzazione e la spiegazione di qualche cosa e di un assetto precedente.

[6] *"Solo i fatti sono vera letteratura",* "La Repubblica", 1 settembre 2015.

> La finzione rischiara come una torcia. Un crimine rimarrà sempre oscuro. Si arresta il colpevole, si risale al movente, si giudica, si condanna, e nonostante tutto l'ombra non si dissolve, come l'oscurità nella cantina di una casa inondata di sole. L'immaginazione è uno strumento di conoscenza, guarda da lontano, si cala nei dettagli come se volesse esplorarne gli atomi, tritura il reale, lo tende fino al punto di rottura, lo trascina con sé nelle sue deduzioni infarcite di assiomi che per loro natura non verranno mai dimostrati.
>
> Sì, ma la finzione mente. […] In questo libro mi addentro in un crimine. Lo esamino, lo fotografo, lo mixo, lo falsifico. Sono un romanziere, mento come un assassino.

Con questo preambolo lo scrittore francese Régis Jauffret chiariva qual era per lui il ruolo della finzione. La questione non era squisitamente letteraria: Jauffret, infatti, era chiamato a rispondere di diffamazione per aver raccontato con gli strumenti della finzione una storia vera[7]. Al di là delle polemiche, che riguardano la cronaca[8], quel che può essere interessante in una prospettiva didattica è allora prendere consapevolezza della potenza dei mez-

[7] Nel 2005 Régis Jauffret viene mandato per conto del noto settimanale "Le nouvel Observateur" a seguire uno squallido caso di cronaca nera: un noto banchiere, Eduard Stern, è stato assassinato a Ginevra in circostanze che appaiono misteriose. Pochi giorni dopo la verità viene a galla: autrice dell'omicidio è la giovane segretaria dell'uomo e sua amante, condannata a otto anni di prigione. La donna è arrestata e il caso chiuso, ma Jauffret decide di ritornare su quei fatti per scrivere un romanzo, *Sévère*, che racconta in maniera cruda la storia di un rapporto infelice. All'indomani della pubblicazione del romanzo la famiglia ha citato in giudizio lo scrittore per "minaccia alla vita privata". Dieci intellettuali (Christine Angot, Frédéric Beigbeder, Marie Darrieussecq, Virginie Despentes, Philippe Djian, Michel Houellebecq, Bernard-Henri Lévy, Jonathan Littell, Yann Moix, Philippe Sollers) hanno sottoscritto un appello per difendere il romanzo e le opere di finzione in genere dalla censura.

[8] È di questi giorni, ad esempio, la polemica che ha coinvolto lo scrittore Roberto Saviano, accusato di plagio, che in un lungo articolo, apparso su "La Repubblica" (si veda la sezione Cultura del sito www.repubblica.it del 25 settembre 2015) spiega il suo metodo di lavoro tra giornalismo e *non fiction*.

zi letterari. Perché è vero che la letteratura fissa la velocità del reale in strutture molto più incisive e durature e quindi efficaci.

Proposte di lavoro

Sulla scrittura e lettura *non fiction* fondamentali sono le considerazioni di Truman Capote intorno alla stesura di *A sangue freddo*, romanzo che, a proposito della narrazione espansa e seriale, era stato pubblicato originariamente in quattro puntate su "The New Yorker", prima della pubblicazione definitiva in un unico volume. Capote non vuole fare giornalismo tradizionale ma creare una nuova formula narrativa, che egli stesso definirà *non fiction* e che gli permetta di raccontare un avvenimento senza apportarvi sostanziali modifiche. Si appassiona fugacemente a qualche episodio di cronaca fino a che non legge sul "New York Times" di un atroce fatto di cronaca che accende il suo interesse in modo definitivo: l'assassinio di una famiglia di agiati agricoltori del Kansas. E da lì comincia l'epica di quello che diventerà un bellissimo romanzo. Capote parlerà di un resoconto giornalistico che ha un movimento "orizzontale" incardinato lungo l'asse dei fatti, ibridato con la finzione, che invece procede in modo "verticale" per scendere in fondo alle profondità spesso insondabili dell'animo umano[9].

Ispirandoci al metodo di Capote, abbiamo lavorato in classe sulla produzione di testi *non fiction*, semplicemente partendo da un fatto di cronaca, che sfogliando i giornali insieme ai ragazzi attirasse la nostra attenzione e accendesse una scintilla creativa. Anche per Dino Buzzati la cronaca era una fonte d'ispirazione continua e sarà il caso di leggere con i nostri allievi almeno una delle storie che raccontò mirabilmente nei suoi articoli, come per esempio quella apparsa in successivi articoli sul "Corriere Lombardo"

[9] Similmente Norman Mailer proporrà ne *Le armate della notte* del 1968 la formula "storia come romanzo/romanzo come storia", abolendo progressivamente le barriere tra le varie forme codificate di scrittura.

nel '45 a proposto del giallo di Anna Maria Carlèsimo[10]. La prosa è semplice e asciutta, ma in grado di coinvolgere il lettore facendogli rivivere fatti e personaggi raccontati.

Ora proviamo noi

1. Consegna:

la consegna da dare agli allievi è la composizione di un racconto breve di un numero di battute preciso, partendo da un episodio di cronaca.

2. Fatti:

partiamo dunque da un breve trafiletto di cronaca. Cosa ne facciamo? Innanzitutto cerchiamo quante più informazioni possibili per integrare e arricchire il fatto. Nella prefazione al romanzo *A sangue freddo* Capote scrive che il materiale del romanzo è derivato dalla sua osservazione diretta o proveniente da registrazioni ufficiali o dal colloquio con le persone interessate; noi invece ci limiteremo a confrontare le informazioni di differenti testate e naturalmente a navigare in rete in modo selettivo.

3. Struttura, successione delle sequenze narrative, fabula e intreccio:

come intendiamo sviluppare il racconto? Le scelte devono essere motivate e non casuali. È necessario orientare tutto il lavoro alla luce dell'intenzionalità dello scrittore, che dovrà coniugare creatività e regole. In poche parole deve essere chiaro il progetto narrativo.

4. Narratore:

decidiamo chi sarà la voce narrante della storia.

5. Luoghi:

bisogna ricostruire i luoghi e mostrarli visivamente al futuro lettore. Capote descrive gli spazi anche ricorrendo a similitudini, per esempio all'inizio del romanzo si legge: "[…] bianchi silos che

[10] *La "nera" di Dino Buzzati*, a cura di L. Viganò (Oscar Mondadori 2002), raccoglie gli articoli di cronaca scritti da Buzzati nell'arco di un trentennio.

si elevano aggraziati come templi greci […]"; alla fine: "[…] proseguì all'ombra, lasciandosi alle spalle il cielo sconfinato e la voce del vento che passava, sussurrando, in mezzo al grano". Insomma proviamo a fornire al lettore con un linguaggio, che possa evocare senza espressamente dire, non solo una ricostruzione giornalistica ma anche mitica.

6. Personaggi e contesto:

si tratta di un lavoro "verticale" e complesso per il quale useremo i materiali di cui disponiamo: le descrizioni di chi ha conosciuto i protagonisti della vicenda, le foto e le immagini televisive. Ci concentreremo sull'aspetto fisico, utilizzando anche il repertorio di figure retoriche che conosciamo perché le nostre descrizioni possano essere efficacemente visive. E poi naturalmente fondamentali sono la ricostruzione dell'aspetto psicologico e culturale dei protagonisti e quella del loro contesto di riferimento. In taluni casi quest'ultimo può farsi esso stesso personaggio.

7. Dialoghi:

possiamo con il criterio della verosimiglianza immaginare e "mettere in situazione" quanto abbiamo letto in modo scarno della vicenda. Useremo un linguaggio mimetico che provi a ricostruire fedelmente psicologie e contesto socio-culturale. Immagineremo quanto potrebbe essere accaduto o quanto è sicuramente accaduto ma non documentato precisamente. Questo esercizio metterà in campo la comprensione dei fatti e la capacità di usare codici linguistici diversi a seconda dei contesti[11].

[11] Nell'ambito delle giornate di "Bookcity" 2014 abbiamo incontrato delle classi di scuola superiore per un laboratorio di scrittura. Agli allievi dell'Istituto Comprensivo "Montale" di Cologno Monzese abbiamo mostrato un video con la villa del capomafia Guido Spina che somiglia in maniera impressionante a quella di Pietro Savastano, il boss della serie TV *Gomorra*. Poi, dopo aver ricostruito il contesto in cui intendevamo muoverci anche con la lettura di articoli, abbiamo chiesto agli allievi di immaginare il momento della costruzione della villa di un capo della malavita e di scrivere al computer un testo di due cartelle con la riproduzione del dialogo tra il protagonista negativo (il boss) e il suo architetto per la stesura del progetto della sua villa. Bisognava dunque calarsi

8.Stile:

sarà preferibile seguire le orme dei classici e, abolendo le barriere tra le varie forme codificate di scrittura, provare a mescolare un linguaggio chiaro, semplice e puntuale con le diverse potenzialità del linguaggio letterario.

9. Asciugatura e *labor limae*:

l'insegnamento della brevità e della capacità sintetica è spesso complicato da una tendenza alla ridondanza e alla prolissità. (D.R., M.L.V.)

ALESSANDRA COPPOLA, DIANA ROMAGNOLI,
MARIA LAURA VANORIO

nella mentalità del boss per comprenderne finalità, esigenze e gusti, e nel suo contesto di riferimento per riprodurne la lingua.

Vento, polvere e marmi.
La poesia prima e dopo la forma

Il seminario: premesse sul metodo

"La Pagina che non c'era" mi ha chiesto di organizzare un seminario sull'insegnamento della poesia, da tenere con studenti di liceo di area flegrea. Del tutto privo di esperienza didattica come sono, credo di essere stato individuato proprio per questa caratteristica; e tale scelta denota un'intenzione ariosa e frizzante di spregiudicatezza, che mi è piaciuta.

Ho subito trovato un titolo per il seminario, ed è quello che campeggia ad inizio di queste pagine. Ho quindi approntato un sottotitolo didascalico, che mi è parso esplicativo del progettino e adeguato alla presentazione di un'attività laboratoriale puntinome, concentrata nello spazio di un mattino e finalizzata ad un'apertura di interesse, da parte di adolescenti, verso un "fare" concreto specificamente collegato al lavoro letterario ed artistico. La didascalia del seminario recita: "L'autore seleziona e propone ai partecipanti, perché li leggano a voce alta, li interpretino e, magari, li amino, tre testi da eleggere, del tutto arbitrariamente e per gioco, ad emblema della poesia-vento, della poesia-marmo, della poesia-cenere: ipotesi di lavoro per fantasticare sui tre aspetti dell'ideazione-ispirazione, della formalizzazione, del lascito semantico".

Ho pensato dunque di partire dal concreto di tre testi poetici, ed in particolare dalla scrittura di poeti, altamente rappresentativi, scelti tra i contemporanei e tra i conterranei degli studenti; e di

iniziare il dialogo con la platea dei partecipanti con una lettura a voce alta da fare tutti insieme e in ordine sparso, l'uno dopo l'altro.

Lo scopo di queste scelte è convergente, il fuoco concentrico: dire subito ai ragazzi che la poesia – che è innanzitutto e legittimamente quella che trovano e troveranno nei libri di scuola – non è lontana, ma è vicina, essendo sempre e per definizione, prima di ipostatizzare nei sacrari apparentemente senza tempo delle antologie, contemporanea al suo tempo; che tutti gli "altrove" cui la poesia pare alludere, tutti i voli che pare incoraggiare, nascono nella stanzetta spoglia o nello studio severo di un tuo vicino di casa, o del vicino di casa di qualcun altro; che i versi, del tutto inerti nella pagina chiusa di un libro, iniziano ad animarsi e prendono vita a metà quando l'occhio li scorre in lettura silente; che si fanno vivi del tutto e si mostrano nell'evidenza abbagliante o paurosa, selvaggia o armoniosa, gentile o urticante della loro piena figura soltanto quando vengono letti a voce alta, e cioè quando si compromettono unendosi al corpo del lettore, intromettendosi nel suo fiato per farsi emissione nuova ogni volta e nuova figura *sonora*.

Tre poeti campani di oggi e del passato recente, dunque, per gli scolari campani, e tre poesie da leggere a voce alta. Per cominciare a ragionare poi subito, dopo aver preso coraggio ed avere per un po' dimenticato l'imbarazzo che sempre deriva dall'ascoltare la propria voce dire qualcosa di diverso da parole pronunciate a scopo immediatamente comunicativo, sui tre punti del titolo; e dunque sul vento, sul marmo e sulla cenere.

Perché queste metafore? Innanzitutto per ricordare che la poesia può anche non essere un linguaggio metaforico; ma che di solito utilizza figure retoriche come la similitudine e, appunto, la metafora. E poi per affermare che la composizione poetica, come ogni opera dell'ingegno, esiste se ha un prima, un durante e un dopo.

Il "prima" l'ho chiamato *vento* ed è tutto ciò che arriva alla poesia, da lontano e da vicino: la storia dei linguaggi artistici e la tradizione letteraria nella sua interezza, dai tempi antichi in avanti; l'esperienza della vita propria dell'artista, intesa come esercizio di percezione, esperienza di sentimento, attività di cognizione. Questi diversi flussi si costituiscono come afferenza complessiva a un terminale che è insieme passivo e attivo esattamente come certe membrane biologiche, che sanno farsi, a seconda dei momenti e dei casi, semplici filtri di passaggio o sofisticati elaboratori di dati.

Il "durante" l'ho chiamato *marmo* per riferirmi all'oggettività ed insieme ad una ideale e astratta solidità, o stabilità, del testo, per l'appunto, *stabilito* una volte per tutte; ed è la fase della messa in forma (in-forma-azione: azione compiuta dall'artefice sul materiale linguistico, mirata alla costruzione del testo) e dunque della composizione.

Il "dopo" l'ho chiamato *cenere* pensando al lascito semantico; ed è in realtà l'aspetto di meno facile inquadramento, trattandosi di un retaggio che, per non riferirsi a risultati connessi alla utilizzabilità pratica che riguarda il maggior numero degli altri e diversi manufatti, non va inteso in senso funzionalistico. Ha a che fare piuttosto – come si legge nella scheda dedicata al poeta Amendolara – con l'irradiazione degli isotopi radioattivi con tempi di dimezzamento lunghi o lunghissimi; come questa, è un retaggio che si allunga in un cambiamento di stato impercettibile ai sensi, che dura nell'indeterminato dei significati cangianti e del nascondimento del risultato finale; diversamente dai processi di decadimento atomico, però, il lascito semantico della poesia non conosce punto di arresto perché non prevede, a fine processo, l'assestamento in un equilibrio nuovo e stabile. Il rilascio dei significati indeterminati procede, in teoria, pressoché infinitamente. I formalisti hanno detto che tali caratteri di inesauribilità e indecidibilità del senso sono costitutivi della poesia; Poe e Leopardi, un secolo prima, hanno parlato di vaghezza. E il lascito di vaghezza del discorso poetico è cenere perché consegue ad una combu-

stione che annienta il senso comune (il significato immediatamente comunicativo); perché va recuperato come indizio di discorsi ogni volta abbattuti nella loro definitività; perché va incessantemente ricreato dall'inizio a cura del fruitore-fenice.

Ma l'essenziale di tale lascito è altro, e consiste nella non preesistenza del messaggio, che viene invece generato in corso di processo per forza di suono e di ritmo. La poesia, pertanto, non racconta il mondo, ma lo crea a forza di figure nascenti.

Il seminario: svolgimento

Il seminario si è tenuto il 25 marzo 2014 presso il complesso di San Domenico Maggiore, nel cuore del centro antico di Napoli. Accanto a me la professoressa Raffaella Bosso, di fronte una trentina di studenti liceali. Abbiamo iniziato con la lettura ad alta voce, al termine della quale abbiamo ascoltato insieme, al computer, un'esecuzione del primo dei tre testi proposti.

Non è stato necessario spiegare agli studenti perché ciascuno dei tre poeti considerati fosse stato associato così come detto, perché ai più sono parse evidenti, già alla lettura, la ventosità surrealista di Cavallo, la durezza vivianea di Di Natale, la vertigine prospettica di Amendolara. Sono state comunque distribuite le schede biografiche che pubblichiamo qui di seguito tra i materiali, perché i ragazzi, con una rapida lettura, potessero inquadrare in modo generale la produzione poetica dei tre autori.

Dopo le letture e l'ascolto del brano registrato siamo passati all'utilizzo del questionario, anch'esso presente tra i "materiali", e ciascuno dei partecipanti si è espresso per iscritto sulle undici questioni proposte.

È seguita la disamina dei questionari e dunque la discussione, che è stata vivace e interessante. Considerata la vociferante estemporaneità del confronto, è impossibile, in questa pagina (che non c'era, e adesso c'è) darne compiutamente conto.

Il proponente e la tutor, lontani da intenti di indottrinamento, si sono preoccupati di orientare, per quanto possibile, il dibattere

dei partecipanti, che ha portato a risultati maturi, che si sintetizzano:

1) la poesia è poetica perché usa gli strumenti della tradizione letteraria; è impoetica perché a questa tradizione aggiunge, o contrappone, la quotidianità dell'esperienza;

2) la poesia viene dall'interiorità, ma arriva nel corpo del poeta da molto lontano (dai miti ancestrali) o da molto vicino (dai canali della percezione);

3) la poesia non è sentimento, ma è pensiero nuovo in forma di figura musicale;

4) la poesia è un manufatto linguistico ed è materiale; è però immateriale l'impressione vaga che lascia nel lettore;

5) la poesia è significante che diventa significato;

6) la poesia è costruzione formale e distruzione del senso comune;

7) la poesia è opaca;

8) la poesia è verità perché restituisce significato al linguaggio.

9) la poesia rivela nascondendo ("…cosa significa rivelare? " "velare di nuovo! " "allora significa nascondere di più! " "e allora: più si nasconde e più si mostra? ");

10) sulla questione se la poesia sia politica o impolitica il dibattere sembrava non trovare fine. Irriducibili i due partiti: quello che voleva la poesia azione politica per eccellenza in quanto esercizio di verità; l'altro che la voleva irriducibile alle chiacchiere dei politicanti (la professoressa Bosso ha suggerito che queste ultime non hanno niente a che fare con la politica).

11) la poesia è rivoluzionaria ma non sempre la rivoluzione ha fatto bene alla poesia.

Terminato il seminario, alcuni degli studenti hanno continuato la discussione con il conduttore per posta elettronica. Almeno uno dei partecipanti è un bravo poeta, ha pubblicato, tra l'altro, un testo nella rubrica "la poesia della settimana" del sito

www.levania.it e prende parte, scuola permettendo, alle attività della comunità poetica cittadina.

I materiali: testi, schede biografiche, questionario

Litanie
Lo spazio non esiste – il tempo non vi vive
il castello non ospita – il vino non ubriaca
l'armatura è leggera – il corpo senza veli
la prospettiva è nulla – il parapetto tace
il fuoco è solo un segno – il mare non dà pace
accendi la fiaccola – respira il licantropo
bosco con sette croci – autunno che rincasa
locanda non accoglie – malato non respira
amicizia non scalda – calcola come un nodo
finge nella struttura – basso di mangiatoia
guadagna con realismo – amministra il podismo
parla di Stefanino – elogia Balestrini
vive da ragioniere – nuotando nel potere
viandante senza pace – ha i segni sul torace
dà morsi nell'iprite – muore di polmonite.

Leggo in mezzo alle righe – non significo nulla
abbatto sette torri – vivo come un sussurro
contemplo il blu signore – grande prestigiatore
gatto con gli stivali – sconvolgo un funerale
disancorato aspetto – la norma col precetto
uomo ultramoderno – agile come infermo
incendio il temporale – la coda del cinghiale
torta saint honoré – torno da santa fé
torturo la canzone – pura contemplazione
cerco l'impavesata – distruggo la navata
erede intellettuale – intossicato oggetto
affondo il grimaldello – faccio a pezzi il ruscello
un preteso formale – incendio l'arsenale
contemplo il blu signore – creatura di dolore
abbatto sette torri – vivo come un sussurro

alzo l'impavesata – puntello la navata
un pretesto formale – determino l'immortale
porto la scamiciata – biglietto sola andata.

Vivo in un dormiveglia – come fluttua la sveglia
calato nel pigiama – smantello il panorama
grandezza di riflessi – odor di catalessi
vicino al generale – c'è un tizio col pugnale
idea di rivoluzione – andata in riparazione
bellezza di silvana – come fata morgana
il cielo è sempre brillo – adopero il sigillo
cadesse almeno il vino – facesse un bell'inchino
canzone popolare – venuta da oltremare
poesia visionaria – che bel reazionario
odore di benzina – usa la nisidina
fuochi di san giovanni – il diavolo ti scanni
c'è una bella stazione – profuma di limone
ci sono molti tigli – con tanti tanti figli
egizio giuoca a palla – a bordo c'è una falla
la quercia dice addio – il formaggino è mio
il prete dice messa – la campanella è fessa
l'associazione muti – si beve con gl'imbuti
capelli corti e storti – il firmamento è rotto
cadessero i potenti – sarebbe un bell'evento
ma chi comanda taglia – le teste e anche le coglie.

(Franco Cavallo 1971)

Il link per ascoltare l'esecuzione di *Litanie* di Franco Cavallo da parte dell'autore medesimo nel 1997 (intro) e del gruppo "Serpente nero blues band" dal disco *Snake Shake* (La Finestra 2008) è sulla pagina del gruppo "Serpente Nero" nella piattaforma myspace.com.

Franco Cavallo (Marano di Napoli, 1929 - Cuma, 2005) è stato uno scrittore, giornalista e operatore culturale tra i più influenti della sua generazione. Negli anni Sessanta, trasferitosi a Roma, ha fatto il program-

mista culturale per la RAI, ed ha fondato il Premio Argentario. Nei primi anni Settanta, ritiratosi in campagna, a Cuma, in un fondo appartenuto al padre contadino, ha fondato e diretto per un ventennio la rivista internazionale di letteratura *Altri termini*, luogo vivo del dibattito sulla poesia ed in particolare sulle relazioni tra conflitto sociale, avanguardia politica e poetiche di avanguardia, e *Colibrì*, un periodico-aperiodico orientato alle scritture verbo-visuali. Ha curato diverse antologie di tendenza, tra le quale si ricorda almeno *Poesia italiana della contraddizione* (con Mario Lunetta, Newton Compton, Roma, 1988). Come poeta in proprio, dopo i primi libri pubblicati presso un editore di rilievo nazionale, ha scelto, per lo più, di autopubblicarsi nelle edizioni di *Altri termini*. Il suo lavoro letterario è improntato a una scrittura vissuta come movimento, come atto di sperimentazione e di conoscenza, capace di farsi grimaldello per scardinare le incrostazioni del senso comune e dei valori codificati che si stratificano sulla superficie della realtà, ma che della realtà non fanno più parte; e si fa poesia che è atto propulsivo e dinamico, disposto a stabilire rapporti interattivi con altre forme di scrittura e con altri linguaggi, quali le arti visive e la musica. Poeta mai uguale a se stesso, Cavallo, pur impegnato in un fitto dibattito con i protagonisti del Gruppo '63 e con la Neoavanguardia, appare visceralmente legato alle esperienze delle avanguardie storiche, in particolare al Surrealismo e al Dadaismo, ed ha curato per l'editore Guanda le traduzioni, tra gli altri, di Tristan Corbière, di Max Jacob, di Pierre Reverdy. Da ultimo, non va dimenticato il suo magistero, esercitato nei decenni su generazioni di giovani napoletani e non solo, chiamati a farsi le ossa lavorando nella redazione delle sue riviste: magistero burbero e irridente, affettuoso e implacabile, indimenticabile per quanti lo hanno conosciuto.

Opere: *Fétiche*, Guanda, Parma, 1969; *I nove sensi*, Guanda, Parma, 1971; *Flusso*, Altri termini, Cuma, 1976; *Ziggurat* e *Frammentazioni*, id., 1979; *L'alfabeto dei numeri*, id., 1981; L*a nascita del principe*, Edizioni del vicolo del pavone, Piacenza, 1988; *L'animale anomalo*, Altri termini, Cuma, 1992; *Nuove frammentazioni*, Anterem, Verona, 1999; *Nuvole e angoscia*, Orizzonti meridionali, Cosenza, 2001.

(e.l.)

(da *Lemmario della poesia italiana*, a cura di Mario Fresa, di prossima pubblicazione per le edizioni Dante Alighieri).

'E guagliune nun ghiòcano…
'E guagliune nun ghiòcano
Cu 'e ffemmene 'e mestiere,
'a scola nun se 'mparano
'e rregule 'e grammatica
pe' ll'aizare 'e vveste.

Se pave sempe prima
cu' 'e ffemmene 'e mestiere
e pe' spugliarle annude
s'hann'a chiudere e libbre
e campà 'mmiez'a via.

'E guagliune s'ammalano
cu 'e femmene 'e mestiere.
Se sonnene 'int'a freva
ca monache 'e cunzuólo
l'asciuttano 'o sudore.

(Salvatore Di Natale 1983)

I ragazzi non scherzano / con le donne di razza, / a scuola non si insegnano / le figure retoriche / che servono a spogliarle. // Si paga sempre prima / con le donne di razza / e per vederle nude / i libri vanno chiusi / ché la strada è maestra. // I ragazzi s'ammalano / con le donne di razza. / Nei sogli della febbre, / suore di consolanza / gli asciugano la fronte. (traduzione del poeta)

Salvatore Di Natale (Napoli, 1951) trascorre l'infanzia in Tunisia. Tornato nella città natale, completa gli studi, laureandosi in letteratura francese e in filosofia. Curioso del passato e avido di presente, frequenta in quegli anni scrittori antichi (in biblioteca) e contemporanei (per lo più in taverna), nonché sezioni dell'ultrasinistra, anche se per lo più da osservatore non partecipe; scrive intanto, in dialetto napoletano, poesie di ispirazione soprattutto letteraria, traducendo o reinventando Baudelaire, Rimbaud, Nerval, facendo (letteralmente) il verso a Dante, a

Montale. In anni di prevalente deriva sperimentale, Di Natale ha il coraggio, nella città più oleografica, eternamente soggiacente alla pratica di un riuso nostalgico, conservativo ed inerte del dialetto dei buoni sentimenti, di scrivere una poesia potentemente classica, drammatica e disadorna, che evita le secche della letterarietà media orchestrando accortamente i referenti stilistici. Motore di tale pratica di scrittura l'incontro-scontro tra atteggiamenti poetici distanti, quali il "maledettismo" di Baudelaire e la furia "antilirica" di Viviani; alla base, feconda, una padronanza dei classici che non diventa mai sfoggio erudito per forza di levità, e cioè di intelligenza compositiva, di aderenza percettiva alla realtà quotidiana, di autentica pietà per i poveri destini dell'umanità mortificata e depressa che riempie le sue stanze e i suoi metri. Nel 1983 una sua silloge viene inclusa da Walter Siti nel terzo quaderno collettaneo dell'Einaudi, e suscita immediati e concordi apprezzamenti; negli anni Ottanta e Novanta dello scorso secolo la sua poesia compare in molte antologie, il suo lavoro viene studiato in importanti Storie della letteratura italiana; di lui si occupano Fabrizia Ramondino, Giovanni Raboni, Franco Brevini, Giacinto Spagnoletti, Franco Loi, Dante Maffia. E tuttavia, dopo trent'anni da un così folgorante esordio, questo autore non ha ancora pubblicato un libro di poesie tutto suo. Il poeta si nasconde dietro molte maschere: il teatrante, il performer, l'animatore di serate letterarie altrimenti mortalmente mosce, l'umorista sulfureo… Ma i suoi ammiratori non disperano. Di Natale, che sprezza la società letteraria, ama assai le sorprese, e prima o poi ci darà quello che deve: e poiché molti di quanti lo potranno leggere, specie tra i più giovani, leggeranno il suo nome per la prima volta, sarà davvero e finalmente postumo a se stesso, come ha sempre sognato.

Opere: *Boîtes*, in *Nuovi poeti italiani n.3* (Einaudi 1984).

(e.l.)

(da *Lemmario della poesia italiana*, a cura di Mario Fresa, cit.)

Fine e perversione…
Fine e perversione
Di alcool o follia
È scheletro
Di questo libretto: canto, allegoria,
Reliquiario di muse alchemiche,

Delirium tremens, magico scontro
Di machinae angelorum.
Malgrado il pensiero decadente,
La vanità gola di vita e di lussuria,
Tutti gli angioletti di questo mondo,
I micini, le pantere e le ragazze
Sanno
Che la rarefazione dei cieli
Non scompare
Né finirà
Grazie a bestemmie o a radiazioni.

(Marco Amendolara 1989)

E' il 2008. Quarant'anni di vita esigono per il poeta Marco Amendolara l'urgenza del riposo, sicché la trama estensiva delle mappe e degli itinerari speculativi, còrsa e ricorsa in un febbrile quarto di secolo di operatività artistica, si freddi nella consegna alla fine del sé, speculo intensivo nel fermo del tempo.

Consegnare la visione e l'immagine alla sua forma di discorso non più modificabile è la sfida del poeta, e anche, da subito, il metro del suo fallimento. Perché la voce vivente mal sopporta il bianco sepolcro della pagina. Perché il senso della parola poetica è destino di perdita, e l'eccedenza dei significati è anche spreco di senso che si parcellizza e si frammenta nell'inintelligibile, oppure irradiazione di isotopi radioattivi, dotati di un tempo di decadimento lunghissimo, in un futuro pauroso, che troppo si sporge in avanti con le sue minacciose pronunce.

Amendolara (Salerno, 1968 – 2008) è stato una figura di artista affascinante e inafferrabile, che esordì giovanissimo e sorprendentemente già maturo nella voce, sicuro nel gusto, navigato ed esperto di viaggi dell'immaginazione e di avventurose derive. Esperto per davvero, come il ragazzo che sa di aver imparato ad affrontare il drago maligno e l'infido pirata della filibusta, come l'adolescente che sa di saper scavare la tomba egizia e decifrare la stele: senza paura; o meglio: irridendo alla paura che pure lo prende, che certe volte se lo divora. La poesia che presentiamo questa settimana, scritta nel 1987 a diciannove anni, è tratta dal suo secondo libro, I misteri di Seymour, Altri termini, 1989. Il

poeta sa già fissare coraggiosamente lo sguardo nel doppio mistero dell'eterno e dell'impermanenza. E già questo lascia stupefatto il lettore.

(e.l.)

(dal sito www.levania.it, la poesia della settimana, febbraio 2014)

Il questionario

Alcune domande oziose cui lo studente è invitato a rispondere:

1) La poesia è poetica? È impoetica?
2) La poesia viene da dentro? Viene da fuori?
3) La poesia è sentimento? È pensiero?
4) La poesia è materiale? È immateriale?
5) La poesia è significato? È significante?
6) La poesia è costruzione? È distruzione?
7) La poesia è trasparenza? È opacità?
8) La poesia è verità? È finzione?
9) La poesia rivela? Nasconde?
10) La poesia è politica? È impolitica?
11) La poesia è rivoluzionaria? È conservatrice?

EUGENIO LUCREZI

In difesa della libertà d'espressione: la storia del PEN Club

Piccola premessa

Sono qui davanti a me con le loro facce interrogative. Sono tutti altissimi come solo questa generazione sa essere. Trenta studenti del triennio liceale, forse, per il potere attrattivo che la parola "libertà" ancora esercita, hanno deciso di partecipare a questo seminario.

Ma che cosa vuol dire oggi parlare di libertà d'espressione con giovani menti che si affacciano alla vita in un mondo che ha subito cambiamenti epocali? Dove risiede il suo valore?

Occorre anzitutto sgombrare il campo da un duplice equivoco.

Primo: la percezione della distanza. Il senso comune, più spesso di quanto si possa credere, ritiene la libertà d'espressione un valore universalmente conquistato: la sua negazione o limitazione appartiene al passato, possiede un'aura medievale da inquisizione la cui profondità temporale vale a ovattarne lo strazio.

Oppure siamo confusi dalla distanza geografica: da altri mondi che in fondo non conosciamo, l'etere ci rimanda scene di guerre, di carceri, notizie labili di persecuzioni spesso relegate nel fondo di pagine o di immagini. E qualche volta queste immagini o parole possono avere lo stesso valore di un videogame. La prova di realtà, quando la distanza percepita è così ampia, non sembra sufficiente ad originare una riflessione che ci porti a comprendere quanto il tema sia attuale, come riguardi tutti noi. Abitualmente le nostre menti tendono a semplificare o a rimuovere ciò che risulta

aspro o molesto e, del resto, la coscienza dell'esistenza dell'altro e dell'altrove nella cultura occidentale è decisamente giovane. Il mondo "liquido" nel quale siamo immersi ci ha regalato opportunità insperate ma, sostituendo l'orizzontalità alla verticalità, mescola gli opposti (notizie vere e false, reale e virtuale) che un tempo avremmo chiamato verità e menzogna, rende sfuggente il criterio di discernimento. Nasce da qui il bisogno di parlare di questi argomenti, soprattutto con i giovani che nella liquidità sono immersi da sempre e che per questo rischiano più di altri di veder naufragare il loro senso critico.

Secondo: lo scivolamento che lo stesso concetto di libertà può produrre. Alimentato da derive mediatiche, il concetto di libertà si rimodula in "fare/dire ciò che mi va". Una discreta folla di filosofi vecchi e nuovi potrebbe dirci che in questo senso la libertà si muta facilmente in sopraffazione, in non riconoscimento dell'altro e che per gli animali sociali, come l'uomo, stabilire il confine a ciò che mi va di fare o di dire è insieme il limite e la forza della libertà e che solo una libertà che tenga conto di quella dell'altro è realmente tale. Kant, ad esempio, sul senso del limite, come garanzia di conoscenza ed eticità, ha fondato il suo intero sistema filosofico.

Che cosa è il PEN

Acronimo di *Poets, Essayists, Novelists*, il PEN è un'associazione internazionale di scrittori, la più antica d'Europa, apolitica e indipendente.

Nato a Londra nel 1921, nel corso del tempo si è esteso in tutto il mondo fino a raggiungere le sue dimensioni attuali: 149 club-centri sparsi nel mondo collegati attraverso la casa madre londinese.

Il club italiano, tra i più antichi (1922), è attualmente presieduto da Sebastiano Grasso.

La traduzione del verbo *to pen* possiede una rilevante ambiguità semantica: significa scrivere ma anche rinchiudere. E infatti i

compiti istituzionali del PEN si riassumono nella frase "Promuovere la letteratura, difendere la libertà d'espressione".

"Promuovere la letteratura" vuol dire favorire la libera circolazione delle idee, l'interscambio, consapevoli del fatto che "la letteratura, se conosce nazioni, non conosce frontiere e gli scambi letterari devono restare del tutto indipendenti dalle vicende della vita politica dei popoli"[1].

"Difendere la libertà d'espressione" significa l'impegno concreto a favore di scrittori, giornalisti, operatori dell'informazione che nel mondo vengono perseguitati a causa delle loro idee o delle loro opere poiché nessuno di noi "è abbastanza libero, se non lo è altrettanto chi impugna una penna"[2]. Per questo Mario Vargas Llosa[3] ha definito il PEN "un ponte costantemente aperto".

La persecuzione ha varie sfumature: dalla censura all'intimidazione, dalla detenzione alla tortura, all'eliminazione fisica.

L'azione si svolge a vari livelli. Anzitutto l'individuazione e la denuncia dei casi: ogni sei mesi viene pubblicato il *Caselist*[4], in cui vengono elencati nei dettagli tutti i casi di persecuzione, limitazione della libertà individuale, censura, tortura e omicidio di cui si è riusciti ad avere notizia. Inoltre il PEN sostiene gli scrittori perseguitati occupandosi delle spese legali e dei familiari, svolgendo un'azione diplomatica presso i governi, agendo sull'opinione pubblica. Spesso la soluzione consiste nella fuga o nell'esilio. In Europa, in luoghi segreti, esistono delle case predisposte per l'accoglienza degli esuli.

[1] Così recita lo Statuto del PEN.

[2] Rivista del PEN Club Italiano, ottobre-dicembre 2007, anno I, N. 1, Milano, p. 1. Dal 2007 il PEN italiano pubblica un trimestrale diretto da Sebastiano Grasso.

[3] Mario Vargas Llosa, Nobel per la letteratura nel 2010, è stato eletto presidente del Pen International nel 1976.

[4] Il *Caselist* è consultabile sul sito dell'International PEN www.pen-international.org, ed è redatto dal Writers in Prison Committee, il comitato del PEN di maggior rilievo. Il sito è una finestra sul mondo, utile ad approfondire l'argomento.

Il prestigio dei membri del PEN[5] è un elemento importante: il fatto che scrittori famosi si mobilitino a favore di chi è perseguitato ha indubbi effetti sull'opinione pubblica e, spesso, sui governi. Anche noi, nel momento in cui parliamo o leggiamo scrittori altrove perseguitati, compiamo un atto di denuncia e nel contempo partecipiamo a quel movimento collettivo che spesso vale a fermare le violenze: è più complicato ammazzare uno scrittore molto amato o per il quale si mobilitano tante persone.

Dalle pagine delle due antologie[6], che raccolgono testimonianze di scrittori che il PEN ha contribuito a "sottrarre al buio di una detenzione senza fine"[7], arriva fino a noi l'eco di torture, vessazioni, l'orrore di lager che non sono mai spariti, di isolamenti terribili, della perdita e del senso del vuoto, del dolore dell'esilio, della paura e delle fughe, delle terribili perquisizioni che rovesciano tavoli, distruggono libri e fogli, dei tentativi di metterli in salvo. Eppure nel più turpe dei luoghi, nelle peggiori condizioni possibili, si afferma il coraggio di resistere nella propria umanità rubando fogli per scrivere ancora, ripetendo poesie a memoria, preservando la bellezza.

La storia del PEN Club[8]

Possiamo ora avventurarci nella storia del PEN Club, storia affascinante che si interseca con gli eventi convulsi e drammatici del Novecento.

[5] Il PEN da sempre accoglie al suo interno grandi figure del mondo della cultura come A. Moravia, B. Croce, M. Luzi, A. Miller, J. Saramago, U. Eco, Adonis, i Nobel per la letteratura H. Böll e M. Vargas Llosa, T. Tranströmer, H. Müller.

[6] La prima pubblicata per celebrare il 75° anniversario del PEN è *Scrittori dal carcere* (Feltrinelli 1998); la seconda, realizzata con il contributo del PEN italiano, è *Parole di libertà* (SE 2010).

[7] *Parole di libertà*, cit., p. 12.

[8] Sull'argomento, si vedano tra l'altro il sito dell'International PEN www.pen-international.org e del PEN italiano www.penclub.it

A fondare a Londra il sodalizio è la poetessa Catharine Amy Dawson-Scott[9].

È il 1921, ed è ancora forte l'orrore per la Grande Guerra, una guerra che si estende dall'Europa agli imperi coloniali, una guerra "tecnologica" in cui conta il possesso di armi distruttive, una guerra le cui conseguenze politiche sono già la premessa del secondo conflitto mondiale e non solo. Ma soprattutto una guerra sanguinosissima con il suo carico di oltre nove milioni di morti, di persecuzioni e rappresaglie contro i civili, una guerra di logoramento e di trincee dove l'entusiasmo di un'intera generazione si schianta. Il mondo non è più lo stesso.

Amy Dawson Scott è una donna volitiva, animata da grandi ideali, che ha provato altre forme di associazionismo, ma quando nel 1921 fonda il PEN intuisce che la sua forza è nell'internazionalismo[10].

Inizialmente il PEN è un modo per vincere l'isolamento, dare degna accoglienza agli scrittori per evitare che la loro presenza passi inosservata.

Per ben dodici anni, in qualità di presidente, John Galsworthy[11] gli imprime il suo prestigio e la sua passione per iniziative che promuovono la comprensione internazionale e la pace.

Rapidamente l'associazione cresce. Con l'adesione dei maggiori scrittori dell'epoca, nascono diversi centri in Europa e in America. La struttura si consolida pur conservando una sua natura unitaria anche grazie agli annuali congressi internazionali che coinvolgono i rappresentanti dei vari centri.

[9] Catharine Amy Dawson-Scott (1865-1934), poetessa e scrittrice inglese conosciuta come Saffo.

[10] È un'idea molto presente nel dopoguerra come ricerca di un possibile antidoto a nuovi conflitti. Diversi i tentativi in questo senso, come la Società delle Nazioni, ispirata dal presidente americano Wilson, con il compito di proteggere l'Europa da una nuova guerra.

[11] Nobel per la letteratura nel 1932, Galsworthy (1867-1933) è sempre stato in prima linea nelle battaglie civili: nel suo dramma *Justice* la denuncia degli eccessi del sistema carcerario inglese portò a una riforma del codice penale.

Negli anni Venti il PEN ribadisce il carattere apolitico con cui è nato ed assume l'importante principio secondo il quale ogni centro rappresenterà una lingua e una letteratura, più che una nazione[12].

Gli anni 1932-33 sono decisivi per la costruzione dell'identità del PEN come organizzazione per i diritti umani. In Europa si consolidano regimi e totalitarismi che annientano la dissidenza e che, con un rigido controllo della vita pubblica e privata, mirano alla creazione di un nuovo ordine mondiale.

La letteratura è controllata, in alcuni casi soppressa, i libri bruciano in alti roghi. Occorre coraggio.

Così, nel 1932, il PEN protesta a favore della letteratura poiché "al pensiero di autori degni di questo nome deve essere riconosciuta totale libertà d'espressione".

Dalla Germania hitleriana arrivano notizie inquietanti circa il destino degli intellettuali, in particolare Ernst Toller, Heinrich e Thomas Mann, tutti in esilio. La protesta è energica e corale. Dopo il rogo dei libri, fatto che non poteva essere ignorato, al congresso di Dubrovnik, alla presenza di rappresentanti di ventisei nazioni, la posizione del PEN è netta: il club tedesco, vicino al nazismo, viene espulso. È un momento fondamentale per la storia del PEN e per la storia d'Europa.

La situazione politica e culturale europea è destinata a precipitare verso quegli orrori che la Storia avrebbe poi disvelato. Molti intellettuali tedeschi si rifugiano a Londra, che con l'avanzata nazista diventa patria di esuli di diverse nazioni. Si crea il primo centro per esiliati. Il nuovo presidente H. G. Wells[13] propone l'istituzione di un fondo per scrittori perseguitati. Negli atroci anni di guerra il PEN inglese, nonostante i bombardamenti che squassano la città e la scarsità di carta, è attivo: accoglie i

[12] Così, ad esempio, la Jugoslavia vede riconosciuti quattro centri, la Svizzera tre, il Canada due.

[13] Herbert George Wells (1866-1946), scrittore britannico tra i più popolari della sua epoca, è stato presidente del PEN dal 1933.

rifugiati che qui portano i loro archivi, raccoglie informazioni sugli intellettuali tedeschi internati scagionandone molti dal sospetto di essere spie.

Durante e dopo la guerra si succedono proteste, discussioni, e nuovi casi: lo scrittore haitiano Jacques Roumain detenuto in carcere[14], Federico Garcia Lorca, per il quale nulla si può fare[15], l'ungherese Arthur Koestler[16], gli intellettuali greci[17], Pablo Neruda[18], i prigionieri iraniani[19], il russo Pasternak[20].

Nel 1949 il PEN esprime la volontà di "rappresentare gli scrittori di tutto il mondo" presso l'ONU, nato nel 1945, quando il mondo è ancora in fiamme, con l'intento di preservare la pace. Così gli viene riconosciuto formalmente il ruolo consultivo.

Il 1960 è un altro anno decisivo: comincia ad operare all'interno del PEN il "*Writers in Prison Committee*" che raccoglie informazioni e organizza una difesa e un'assistenza più strutturate. I vari centri nominano membri onorari o adottano scrittori perse-

[14] La risoluzione del PEN del 1935 chiede al governo di Haiti di riesaminare il caso dello scrittore.

[15] Nel 1937 fu inviato un telegramma in favore di Garcia Lorca, ma il poeta era stato giustiziato poco dopo l'arresto. Al successivo congresso del PEN (Parigi, 1937) si rendeva omaggio alla memoria di Garcia Lorca e si comunicava lo sgomento per un così tremendo attentato al mondo delle lettere.

[16] Nell'aprile 1937 Arthur Koestler venne arrestato in Spagna e condannato a morte. Il PEN, capeggiato da Edward Morgan Forster e Aldous Huxley, intervenne presso il generale Franco. Koestler fu rilasciato.

[17] Nel 1947 venne formulato un appello di appoggio agli scrittori greci ribadito da un'altra protesta del 1949.

[18] Nel 1947 venne inviato un messaggio al presidente del Cile per chiedere che Pablo Neruda potesse lasciare il paese così come avvenne.

[19] Nel 1950 il PEN protesta contro il maltrattamento dei prigionieri politici in Iran.

[20] Nel 1959 venne inviato al Sindacato degli scrittori sovietici un telegramma in cui si esprimeva preoccupazione per le "voci su Pasternak" e si chiedeva al sindacato di "proteggere il poeta, e salvaguardare il diritto alla libertà artistica. Gli scrittori di tutto il mondo rivolgono a Pasternak un pensiero fraterno".

guitati. La difesa dei diritti degli scrittori diventa più decisa e autorevole.

Si susseguono nuovi casi: nel 1969 Peter Elstob, segretario del PEN, compie una missione speciale in Nigeria per occuparsi di Wole Soyinka[21], nel 1970 il PEN sostiene Vaclav Havel[22], poi l'attenzione dedicata a Solzenicyn [23] e la difesa degli intellettuali greci tra cui Ghiannis Ritsos[24].

Nel 1985 Harold Pinter e Arthur Miller (tra i primi membri del *Committee*) si recano in Turchia, dove rilevano la gravità della situazione degli scrittori incarcerati. Pinter, inoltre, ripetutamente protesta presso il governo israeliano per la chiusura delle scuole nei territori occupati e le continue persecuzioni di intellettuali e giornalisti palestinesi.

Gli anni Settanta e Ottanta vedono il PEN occupato soprattutto nella difesa degli scrittori del blocco dell'Europa orientale e dell'America Latina[25].

21 Wole Soyinka, pseudonimo di Akinwande Oluwole Soyinka (1934), drammaturgo, poeta, scrittore e saggista nigeriano, tra i più importanti esponenti della letteratura dell'Africa sub-sahariana, Nobel per la letteratura nel 1986, è stato detenuto dal 1967 al 1969, nel corso della guerra civile nigeriana, per un articolo in cui chiedeva un cessate il fuoco. Perseguitato e condannato a morte nel suo paese, vive negli Stati Uniti.

22 Václav Havel (1936- 2011) scrittore, drammaturgo e politico ceco, fu arrestato più volte per il suo attivismo politico.

23 Aleksandr Isaevic Solzenicyn (1918- 2008) scrittore, drammaturgo e storico russo, Nobel per la letteratura nel 1970. Arrestato nel 1945 per aver criticato Stalin in una lettera privata, fu condannato a otto anni di campo di lavoro nei gulag e a un periodo di confino. Dal 1966 non poté più pubblicare ufficialmente in URSS. Esiliato nel 1974, ritornò in Russia nel 1994, dopo la caduta del sistema sovietico. Con i suoi scritti ha rivelato al mondo la realtà dei gulag.

24 Ghiànnis Ritsos (1909-1990) tra i maggiori poeti greci contemporanei, partecipò alla lotta di resistenza contro i nazisti e poi alla guerra civile. Fu perseguitato dai governi dittatoriali che si sono avvicendati in Grecia tra il 1936 e il 1970.

25 Durante quegli anni il presidente del comitato per gli scrittori in carcere, Michael Scammell, stese rapporti a scadenze fisse per riassumere le pessime condizioni della libertà d'espressione nella maggior parte del mondo. I campi

Approssimandosi la fine della guerra fredda, molti scrittori vengono rimessi in libertà[26]: finalmente alcuni diritti sembrano acquisiti.

È il 1989 l'anno in cui il pacato ottimismo si dissolve in piazza Tienanmen dove il Movimento democratico viene brutalmente soffocato. Anche altrove i poeti vengono carcerati o uccisi.

Questa è anche la situazione odierna: ogni anno sono centinaia i casi seguiti dal PEN. La sua azione è ancora necessaria.

Perché salvare gli scrittori

Certamente ad ogni uomo devono essere garantiti quei diritti fondamentali sanciti dal diritto internazionale fiorito, non a caso, dopo l'orrore dei genocidi quando l'intero pensiero ha dovuto trovare principi nuovi per rifondare l'etica e il vivere civile. Perché allora il PEN si concentra sugli scrittori? Apparentemente potrebbe sembrare per autodifesa: una categoria, quella degli scrittori, che difende se stessa, ma in realtà i motivi sono più profondi.

Bisogna riflettere sul fatto che gli ordinamenti democratici moderni tutelano la libertà d'espressione come diritto fondamentale dell'uomo in quanto tale[27] e che dunque democrazia e libertà d'espressione sono un binomio inscindibile.

Inoltre, da sempre, tutti i regimi per rafforzarsi e piegare le masse secondo il proprio disegno, anzitutto reprimono l'espressione del libero pensiero. Per questo gli scrittori finiscono così frequentemente in carcere. Soppresse le voci libere l'azione di omologazione può procedere. La letteratura è in se stessa una

di concentramento di quel periodo vennero da lui definiti "groviglio di crudeltà umana".

[26] In occasione dell'incontro, nel 1986, tra Gorbacëv e Reagan a Reykjavik, in segno di buona volontà, fu rimessa in libertà la poetessa russa Irina Ratusinskaja, per la quale molti dei comitati del PEN si erano impegnati. Fu il primo segno di speranza. In breve si arrivò alla *glasnost* e molti scrittori vennero rimessi in libertà.

[27] Si vedano ad es. l'art. 21 della nostra Costituzione e l'art. 19 della Dichiarazione universale dei diritti umani delle Nazioni Unite.

forma di dissenso, anche quando non accusa direttamente: Umberto Eco nella prefazione a *Parole di libertà*, parlando di Visar Zhiti, poeta albanese, condannato a 10 anni di lavori forzati per aver scritto un poema sulle rose, considerato "triste ed ermetico" pertanto ostile al regime, sottolinea giustamente come "è la poesia che fa paura ai regimi autoritari e dittatoriali, anche se parla soltanto, come nel caso di Zhiti, di rose"[28]. Perché la letteratura ci aiuta a creare parole nuove, a ridare senso a quelle antiche, a immaginare mondi oltre le apparenze, le uniformi e l'obbedienza acritica: è questo che fa paura.

Alcuni scrittori, infine, testimoniano la solidarietà degli altri compagni di detenzione nel nascondere o far circolare clandestinamente gli scritti, anche quando questo comporta un grave rischio, perché sanno che uno scrittore può essere memoria e denuncia di ciò che accade. Così il valore dell'azione del PEN non sta *solo* nel salvare una vita dall'ingiustizia o dalla morte (anche se questo costituirebbe una ragione sufficiente), ma nella difesa di un diritto che è premessa e inveramento di tutti gli altri. Ogni tirannia esige il silenzio, il silenzio complice della devozione o del terrore. La libera espressione, al contrario, alle angustie del silenzio e del terrore ci sottrae.

Le proposte didattiche

Con la collaborazione della professoressa Maria Laura Vanorio, tutor del seminario, i contenuti sono stati veicolati con l'ausilio di una presentazione in Power Point per fissare, mediante le immagini, i concetti chiave.

Dopo un breve intervallo, agli allievi sono state distribuite alcune copie della rivista del PEN italiano e altri materiali cartacei relativi alla vicenda di tre scrittori contemporanei, Visar Zhiti, Lydia Cacho e Liu Xiaboo.

[28] *Parole di libertà*, cit., p. 12.

Visar Zhiti (1952), cui si è già accennato, è un poeta e narratore albanese. Per lui la prigione è "ereditaria": suo padre, Hekuram Zhiti, attore e drammaturgo, era stato incarcerato per un testo scritto durante la guerra in cui si parlava di pace e libertà. Così quando Visar prova a pubblicare il poema *Rapsodia della vita delle rose*, i suoi versi sono considerati colpevoli di gravi errori ideologici, contrari al regime. Per questo viene condannato a dieci anni di carcere. È il 1979, Visar ha 27 anni.

Solo nel 1991 riuscirà a lasciare il paese per trasferirsi in Italia, e poi in Germania e negli Stati Uniti. Dopo la caduta della dittatura in Albania, è tornato in patria dove ricopre importanti ruoli in ambito culturale e politico.

Nel campo di lavori forzati delle miniere di Spaç, le condizioni dei detenuti sono così terribili che il saluto tra loro è "Possa tu uscirne vivo"[29]. Nonostante l'isolamento e la crudeltà del gulag, per sopravvivere, Visar continua a scrivere versi, prima imprimendoli nella memoria, poi su minuscoli fogli che spesso diventano illeggibili o vanno perduti, nascosti nelle scarpe, nei paglericci, "contrabbandati" durante i colloqui. "Scrivevo in carcere, non solo perché volevo lasciare la mia testimonianza" ma perché "volevo trovare, e ci riuscii, l'emozione viva, incredibile, bella di chi crea, quella che forse mi fece sopravvivere all'abisso… perché quando scrivevo mi sdoppiavo e il mio doppio come un fantasma varcava il filo spinato della recinzione…I libri sono la mia spada"[30].

Lydia Cacho (1963) è una giornalista, scrittrice e attivista messicana per i diritti delle donne e dei bambini. Nel 2005 ha pubblicato *Los Demonios del Edén*, dove denuncia apertamente un giro di pornografia infantile e prostituzione, citando politici e noti uomini d'affari. Per questo è stata arrestata illegalmente da un gruppo di poliziotti, malmenata e trasportata nel distante carcere di Puebla, e liberata solo dopo pagamento di una cauzione. Ha subito un processo di diffamazione durato un anno. Assolta dalle accuse, è stata invitata dall'Alto Commissariato per i diritti umani a lasciare il Messico e ad accettare asilo politico.

[29] V. Zhiti, *Albania, si eredita anche la prigione* in *Parole di libertà*, cit., p. 69.
[30] V. Zhiti, *Albania,…* cit., pp. 69-71. Di V. Zhiti sono stati tradotti in Italia *Croce di carne* (Oxiana 1997), *Dalla parte dei venti* (D'Agostino, 1998), *Passeggiando all'indietro* (Oxiana 1998), *Il visionario alato e la donna proibita* (Rubettino 2014).

"A donne che vivevano situazioni di violenza domestica avevo spesso detto come fosse importante avere un piano di salvezza. Ora era il mio turno […]. Ora ero io su un auto con due poliziotti armati. E altri tre ci seguivano su un'altra auto. Non mi sono mai sentita così sola, così vulnerabile, così consapevole di essere donna" [31].

Liu Xiaobo (1955) è un critico letterario, scrittore e docente cinese, attivista per la difesa dei diritti umani nel suo Paese e presidente del PEN cinese indipendente. Nel 2008 è stato arrestato a causa della sua adesione al movimento "Charta 08" (manifesto per i diritti umani), di cui è il primo firmatario. È stato condannato a undici anni di prigione e a due anni di interdizione dai pubblici uffici. Nel 2010, mentre si trovava in prigione, è stato insignito del Premio Nobel per la pace "per il suo impegno non violento a tutela dei diritti umani in Cina". Il prestigioso riconoscimento non è valso a mitigare la pena, anzi durante la candidatura il governo cinese ha diffidato la giuria dall'assegnare il premio a un dissidente e ha imposto gli arresti domiciliari a sua moglie Liu Xia.

Nel discorso[32] scritto due giorni prima di essere condannato, Liu dice: "L'odio può corrompere l'intelligenza e la coscienza di un individuo. La mentalità del nemico può avvelenare lo spirito di una nazione, istigare contese feroci e mortali, distruggere la tolleranza e l'umanità di una società e ostacolare il progresso di una nazione verso la libertà e la democrazia. Per questo spero di riuscire a guardare allo sviluppo della nostra nazione e al cambiamento sociale trascendendo le mie esperienze personali, per contrapporre all'ostilità del regime la massima benevolenza e per dissolvere l'odio con l'amore. […] Perché nessuna forza può sconfiggere la ricerca di libertà dell'uomo".

[31] L. Cacho, *L'autostrada del terrore*, in *Parole di libertà*, cit., p. 85. Di L. Cacho in Italia sono stati tradotti *Schiave del potere. Una mappa della tratta delle donne e delle bambine nel mondo* (Fandango 2010), *Memorie di un'infamia* (Fandango 2011), *I demoni dell'Eden. Il potere che protegge la pornografia infantile* (Fandango 2014).

[32] Letto durante la cerimonia di consegna del Nobel, è stato pubblicato da "La Repubblica" (11 dic. 2010). Di Liu Xiaobo sono stati tradotti in Italia *Monologhi del giorno del giudizio* (Mondadori 2011), *Elegie del quattro giugno* (Lantana 2014).

Obiettivo fondamentale è permettere l'attualizzazione del problema, la comprensione delle ragioni politiche e dell'aspetto umano.

Per questo è stata proposta la produzione di un testo affinché l'allievo, riflettendo sulle conoscenze apprese durante il seminario e tramite l'approfondimento della vicenda dell'autore prescelto, tentasse un'identificazione con lo scrittore immaginandone condizioni e sentimenti.

Gli allievi si sono divisi in gruppi di ricerca per leggere i materiali, approfondire e discutere in merito al lavoro elaborando scalette e appunti, diventati l'ossatura per gli scritti creativi che alcuni hanno poi prodotto.

ENZA SILVESTRINI

"L'Officina del falsario". Riflessioni per una sezione storica de "La pagina che non c'era"

Copisti, traduttori, falsari. Riflessioni di una docente di lettere

"L'Officina del falsario" è il titolo dato a un seminario tenuto nel 2013 nell'ambito del festival "Scrittori tra i banchi", con lo scopo di estendere allo studio della storia la metodologia propria del concorso "La pagina che non c'era"[1]; progettato ed organizzato da una docente di lettere (Raffaella Bosso) ed una di storia e filosofia (Paola Nasti) questo progetto nasce con una evidente vocazione interdisciplinare.

Come si è varie volte osservato in questo volume, il progetto "La pagina che non c'era", più che un concorso di scrittura, può essere considerato un tentativo di sperimentare una pratica didattica fondata sul processo mimetico, uno dei più semplici e intuitivi meccanismi di apprendimento, che sembra però piuttosto trascurato nell'ambito dell'insegnamento scolastico; "l'Officina del falsario" ha costituito un esperimento, ma lo stesso metodo

[1] Un primo resoconto su questo intervento è stato pubblicato il 27 maggio 2013 sul blog lapoesiaelospirito.wordpress.com in *Vivalascuola*. Lo si può leggere anche nella sezione "note a margine" del sito lapaginachenoncera.it.

potrebbe essere esteso alle letterature straniere, alla filosofia, alla storia dell'arte.

Con questo seminario abbiamo anche voluto "scoprire le carte" con i ragazzi, invitandoli ad una riflessione, complessa ma molto proficua, sulla metodologia che stavamo adottando; innanzitutto si è mostrato loro come l'imitazione – ma si potrebbe anche dire la consapevolezza di essere inseriti in una determinata tradizione – sia in molti casi alla base della creazione dell'identità culturale degli individui singoli e delle comunità di individui.

Come esempio emblematico si è proposta una riflessione sulla genesi della cultura latina, che non si forma *ex nihilo*, ma nasce dall'incontro del mondo romano con il cosmo culturale greco: l'argomento, nelle sue linee generali già noto al nostro pubblico, è stato affrontato con taglio interdisciplinare, accostando l'analisi dei fenomeni storico-letterari all'osservazione della produzione artistica. Così l'eloquente episodio della traduzione/reinvenzione dell'*Odissea* ad opera di Livio Andronico è stato accostato al fenomeno della copistica nella scultura romana, con l'intento di mostrare come repliche apparentemente identiche di uno stesso originale greco ricreino, ciascuna a suo modo, il modello di partenza, conferendogli una nuova funzione e risemantizzandolo[2].

Abbiamo poi concentrato l'attenzione sulla figura del falsario, spesso *alter ego* dello studioso, con cui condivide la sicura e appassionata conoscenza dell'oggetto della sua produzione, pur con finalità diametralmente opposte. Da questo punto di vista appare emblematico il personaggio di Giovanni Battista Piranesi, un artista che di norma ha un ruolo marginale nei programmi di storia dell'arte e a cui i manuali di storia della letteratura dedicano in genere qualche manciata di parole[3]. Questi, nella seconda metà del Settecento, fu archeologo abilissimo, interprete con le sue

[2] Su questo argomento si veda la sintesi chiara e precisa di Paul Zanker, *Arte romana* (Laterza 2008), pp. 36-45 (paragrafo *La scelta del meglio: l'imitazione come destino culturale*).

[3] Per una sintesi su questo personaggio: J. Wilton-Ely, *Piranesi* (Electa 1994).

acqueforti delle rovine di Roma antica, profondo conoscitore del mondo classico; ma fu allo stesso tempo creatore di vistosi quanto costosi *pastiches* marmorei che venivano spacciati per antichi ai collezionisti di mezza Europa. La sua conoscenza dell'Antico non si limitava dunque ad una considerazione teoretica, ma si faceva attività produttiva che da un lato imitava i modelli greci e romani, dall'altro creava a sua volta un'immagine dell'antichità che è rimasta per circa due secoli dominante nel nostro immaginario collettivo. La sua celebre definizione di quale debba essere l'atteggiamento di un "genio creatore" nei confronti dei modelli che lo hanno preceduto sembra scritta apposta per "La pagina che non c'era": "un artefice, che vuol farsi credito, e nome, *non dee contentarsi di essere un fedele copista degli antichi, ma su le costoro opere studiando mostrar dee altresì un genio inventore*, *e quasi dissi creatore*: e il Greco, l'Etrusco, e l'Egiziano con saviezza combinando insieme, aprir si dee l'adito al ritrovamento di nuovi ornamenti e di nuovi modi".

Le reazioni dei ragazzi alle nostre sollecitazioni sono state interessanti: è emersa in alcuni interventi una certa resistenza rispetto all'idea di una creatività condizionata da elementi esterni, di una attività produttiva che possa inserirsi, sia pur con variazioni, nell'alveo della tradizione di cui si debbano conoscere ed assimilare le regole; profondamente radicata nella loro generazione è la convinzione – che però nel corso del dibattito è andata in qualche modo mitigandosi – che originalità e libertà poietica significhino creazione estemporanea, *nuova*, avulsa da un contesto storico-culturale di riferimento, libera effusione dello spirito. Ciò li porta spesso a rifiutare l'aspetto creativo degli studi storici: su questo argomento si è fondata la seconda parte della nostra lezione. (R.B.)

Un esperimento didattico nella direzione di una poetica della storia.

Riflessioni di una docente di storia

Spesso i ragazzi detestano la storia perché la vivono come un repertorio inerte di reliquie. Non riescono a cogliere se non l'estraneità tra quelle tracce e la loro esperienza vitale. Forse la scommessa per rivitalizzare lo studio della storia è di introdurre un discorso che tenti di decondizionare lo studio del passato dall'essere passivo rispecchiamento in un repertorio di cose morte. Dal lavoro quotidiano in classe emerge come una delle maggiori difficoltà nello studio della storia sia, per gli allievi, stabilire un criterio di salienza utile a selezionare, scegliendo da una congerie talvolta smisurata, i "fatti" storici degni di attenzione e di memoria. Le difficoltà nell'insegnamento e nell'apprendimento della storia sembrano partire dagli equivoci del senso comune rispetto a cosa sia un fatto storico.

"Prof, ma bisogna saperli *tutti* questi fatti e queste date?! Come fare a memorizzare le guerre d'Italia del sec. XVI? A che serve farlo? Quali sono le alleanze da ricordare? E' più importante ricordare la Lega di Cognac o la Lega Santa? E perché devo ricordarmi la data di Agnadello? O l'ennesimo cambio di alleanze tra gli avversari di Carlo VIII?" In tanti anni di carriera spesso ci siamo trovati d'accordo con gli studenti che rilevavano difficoltà e insensatezze nel loro lavoro di apprendimento. Soprattutto con la storia. Che sembra fatta apposta per essere dimenticata dagli adulti – ai quali, per altro, la memoria a lungo termine fa meno difetto – figuriamoci dagli adolescenti, e da questi adolescenti, immersi come sono in un flusso di dati che hanno la simultaneità come unica coordinata temporale.

Se tentare di immedesimarsi nelle difficoltà di chi impara è un primo passo per ogni docente; bisogna poi, naturalmente, procedere oltre l'immediatezza del simpatizzare.

I grandi storici della scuola francese del sec. XX – Fevbre, Carr, Chabod, Le Goff – si sono spesso espressi con considerazioni metodologiche attinenti, in qualche modo, a questa problematica didattica. Lo hanno fatto chiedendosi e spingendoci a por-

ci quella domanda che, implicitamente, gli studenti ci pongono quotidianamente: ma che cos'è un fatto storico? È questo che ci chiedono quando cercano di capire un criterio per discriminare, nello studio e nelle fasi di memorizzazione, quello che conta da ciò che può essere tranquillamente dimenticato senza nulla togliere alla comprensione. Proprio gli storici francesi del secondo dopoguerra hanno a più riprese rilevato come la monoliticità del "fatto storico", degli "oggetti" storici, sia solo un presupposto acritico, ostacolo alla comprensione del rapporto tra gli eventi del passato e tra il passato e il presente.

In questa esperienza didattica siamo partite, dunque, dalla necessità di cambiare punto di vista nello stabilire i criteri di studio e di ricerca in materia storica.

Per efficacia di esposizione, chiameremo in causa il criterio vichiano del "*verum ipsum factum*". La verità, anche e soprattutto la verità storica, è risultato di una costruzione, di una selezione di elementi selezionati dallo storico stesso in base ad una istanza di ricerca. Se studiare il passato vuol dire, in qualche modo, ricostruirlo, abbiamo pensato che ciò potesse e dovesse valere non solo per gli storici di professione, ma per gli stessi allievi.

Questo non è, del resto, argomento nuovo in tema di didattica della storia. Molta manualistica, negli ultimi decenni, ha tentato di riproporre il gioco del "piccolo storico" – fornendo ampie sezioni antologiche di documenti, mediante cui ricostruire, dalle stesse fonti, quanto la parte manualistica sintetizzava; o con pagine che, dall'interno, ripercorrevano il lavoro di grandi storici espresso in classici della storiografia. Ma – ci siamo chieste: è sufficiente proporre agli allievi materiali che dovrebbero "verificare" quanto già studiato, aprioristicamente, nella parte manualistica? In fondo non conta molto se la parte manualistica segua o preceda l'analisi delle fonti. Nella pratica quotidiana abbiamo constatato come si riproponga, qui, il problema: è come dire all'allievo: la sintesi dei fatti è quello che devi imparare (ancora: senza alcun criterio di orientamento); poi puoi ripercorrere a ritroso il cammino che ha

consentito agli storici di professione di giungere a quanto hai appreso sinteticamente. Questo esercizio rende il ragazzo ancora più passivo – doppiamente, si direbbe: rispetto ad una sintesi preconfezionata; rispetto al lavoro di ricerca già svolto – e magistralmente! – da altri.

Aristotele, riflettendo sulla storia, la riteneva, notoriamente, meno veridica della poesia. La poesia, il fare poetico, procede attribuendo i caratteri di universalità ai materiali bruti dell'esperienza, ai fatti. E allora: perché non restituire al lavoro di studio della storia questa dimensione "poietica", secondo una traccia che, del resto, va da Vico alla *Nouvelle Histoire*?

Nel corso del laboratorio abbiamo dunque stimolato una discussione aperta su quanto sia importante, proprio nel lavoro dello storico di professione, una forte dose di creatività: nella selezione degli elementi da mettere in relazione in una possibile interpretazione; nella possibilità di immedesimazione in persone ed epoche altre; nello stabilire raffronti tra ciò che è stato e il presente in corso.

Abbiamo seguito le tracce di Carr, riflettendo, insieme ai ragazzi, su come la scelta dei "fatti fondamentali del passato" dipenda non già da una qualità intrinseca dei fatti stessi, ma da una decisione *a priori* dello storico. Abbiamo preliminarmente proposto, dunque, la riflessione su questo tema metastorico.

Naturalmente, tale riflessione ha implicato un riferimento al criterio di "verità" storica; a cosa significhi, dunque, l'oggettività necessaria al lavoro dello storico.

A questo punto abbiamo introdotto la tematica del "falso d'autore". La discussione aperta con i giovani ci ha permesso di evidenziare il rapporto tra le due dimensioni della storia – il tener fede all'oggetto; e la capacità di invenirne ("inventarne"), creativamente, il senso.

Con gli allievi abbiamo preliminarmente riflettuto sulla capacità di essere creativi, immaginare, immedesimarsi, come modalità fondamentale del pensiero (in arte, nei saperi scientifici etc.). E'

emerso dal dibattito che la tipizzazione che si origina dai processi di ricostruzione storica – ma anche dai possibili paralleli dei falsi e mistificatori oggetti del falsario – costituisce di per sé l'attività che ci guida nella comprensione del mondo. E' facilmente intuibile che comprendiamo il mondo elaborando, "a casaccio" e a partire dal nostro individuato punto di vista, delle griglie di comprensione. Sia il falsario che lo storico partono da un'ipotesi – che è una griglia concettuale da mettere alla prova dei fatti. Questi schemi corrispondono ai pre-giudizi, alle domande, alle ideologie in cui siamo sempre immersi, e di cui si sostanzia ogni nostro sapere.

D'altra parte: ogni dimensione del passato testimonia di una sua irriducibilità al presente; ciò costituisce il nocciolo duro a cui ogni storico che non voglia abdicare alla propria funzione veritativa, deve attenersi (il falsario può derogare, naturalmente, a quest'obbligo!). Quando ci avviciniamo al "già stato", ci approssimiamo sempre a partire da pre-giudizi, da categorie che unificano passato e presente. Il falso storico presuppone la capacità del falsario di comprendere l'elemento comune dell'epoca; ma ciò è possibile solo a partire da una sua profonda comprensione di quanto leghi le epoche storiche più diverse.

(P.N.)

Il laboratorio:
caso di studio, consegne, possibili sviluppi

Solo dopo aver messo alla prova la resistenza dei ragazzi con questa ardua – ma a nostro avviso importante – premessa teorica, abbiamo proposto loro il gioco del falsario. Si trattava di cimentarsi nella creazione di un falso documento storico – articolo di giornale, intervista, lettera, pagina di diario o quant'altro – relativo alla vicenda di Franca Viola, la giovane siciliana che nel 1965 ebbe il coraggio di rifiutare il matrimonio riparatore con l'uomo che l'aveva rapita, innescando un dibattito giuridico e morale che ebbe ampia risonanza negli anni seguenti. Ai partecipanti è stato di-

stribuito il "Kit del falsario", un dossier[4] in cui sono state raccolte notizie e testimonianze sulla vicenda (per la maggior parte da noi reperite in emeroteca).

La lettura del dossier ha permesso di mettere a fuoco alcune insidie che complicavano il lavoro dei giovani falsari. Innanzitutto la necessità di imitare una lingua che, se non proprio lontana nel tempo, presentava una patina antiquata: abbiamo messo a fuoco alcuni termini, ad esempio il ricorrente "giovinastri", cercando di creare un piccolo glossario da cui attingere al momento della creazione del falso. Un altro aspetto su cui abbiamo concentrato la nostra attenzione è quello della ambientazione storica: gli oggetti, le targhe e i modelli delle automobili, perfino il tipo di valuta monetaria citati negli articoli proposti sono diversi da quelli in uso attualmente e bisognava fare molta attenzione ad evitare anacronismi che avrebbero smascherato il falso.

Dopo qualche mese ci sono stati consegnati gli elaborati, in molti dei quali si ravvisava una notevole attenzione ai dettagli, anche se con qualche ingenuità. Di fatto questi documenti risentivano in parte dei tempi stretti con cui si è lavorato, trattandosi di un'attività episodica, ristretta nello spazio di un seminario.

Immaginando, invece, la pratica in un contesto didattico curriculare, si potrebbero avanzare alcune proposte di lavoro: si potrebbe ad esempio declinare l'esperienza come trasversale ad altri ambiti disciplinari (ricostruzione artistica, letteraria etc.), innescando un processo di cooperazione tra docenti e condivisione del progetto didattico.

I tempi dovrebbero certamente essere dilatati. Per esempio: in una fase si potrebbero studiare, secondo le metodologie del lavoro cooperativo di classe, gli aspetti giuridici della vicenda; in altra le testimonianze su vita e costumi di quegli anni a partire dalle immagini (ricerca web, modalità per gruppi di lavoro); in altra, le

[4] Disponibile nella sezione "i laboratori" del sito www.lapaginachenoncera.it.

tematiche relative alle questioni di genere in Italia nel secondo dopoguerra; etc.

Il dossier con i materiali con cui costruire il falso potrebbe, dunque, essere costituito esclusivamente da elementi della ricerca degli allievi. Per esempio, il lavoro di emeroteca potrebbe essere svolto da loro per gruppi. In tal caso, la parte "frontale" dell'attività didattica si limiterebbe alla riflessione teorica e all'istruzione del lavoro per gruppi.

In coda alla lettura di queste pagine sorgerà forse spontanea e inquietante una domanda fondamentale: significa tutto quanto abbiamo detto finora rinunciare a che i nostri studenti conoscano l'aspetto evenemenziale della storia? Crediamo di no. Si tratta, piuttosto, di stabilire un diverso rapporto tra la conoscenza dei fatti, depositati nei testi storici; e la possibilità di suscitare interesse attivo per quei fatti stessi. Di istituire un circolo vitale tra gli eventi e la nostra capacità di comprenderli alla luce di una possibilità di immedesimazione in essi. Di rendere meno estranei i fatti attraverso la scoperta che i fatti li inventiamo noi; e che questa invenzione da falsari non necessariamente altera lo spirito dell'epoca; anzi, piuttosto, se ben condotto, riesce a compierlo in una comprensione più profonda. (P.N., R.B.)

RAFFAELLA BOSSO E PAOLA NASTI

Gli autori

Brunella Basso
Nata a Napoli, dopo la laurea in Lettere moderne si è occupata dei rapporti tra letteratura e fotografia per un Dottorato di ricerca di italianistica, con particolare attenzione alla letteratura meridionale. Insegna italiano e latino dal 2002 e dal 2011 collabora al progetto "La pagina che non c'era".

Raffaella Bosso
Docente di italiano e latino nei licei, fa parte del comitato scientifico de "La pagina che non c'era". Dottore di ricerca in archeologia, si occupa soprattutto della ricezione dell'antico in età moderna, collaborando con Soprintendenze ed Università. Ha curato diversi progetti di archeologia per la scuola.

Alessandra Coppola
Nata a Napoli nel 1974, dal 1999 lavora per il "Corriere della Sera" per cui si è occupata di esteri e ora di cronaca. Si occupa di migranti ed è ideatrice e curatrice del blog "La città nuova" per il Corriere.it. Con Ilaria Ramoni, è autrice del libro *Per il nostro bene* (Chiarelettere 2013) sui beni confiscati alle mafie.

Delfina Curati
Nata a Napoli, dopo aver seguito studi classici insegna italiano e latino in un liceo scientifico della periferia occidentale di Napoli; collabora con un'agenzia di formazione per i docenti in attività di ricerca e corsi di aggiornamento. Fa parte del comitato scientifico de "La pagina che non c'era".

Simone Giusti
Insegnante, consulente e formatore. Coniuga la sua attività professionale in ambito educativo alla ricerca letteraria e la scrittura poetica e saggistica. I suoi libri più recenti sono *Per una didattica della letteratura* (Pensa 2014) e *Didattica della letteratura 2.0* (Carocci 2015). Il suo blog è www.simonegiusti.eu.

Elisabetta Himmel
Si è laureata in storia della lingua italiana a Napoli. Docente di italiano nelle scuole secondarie inferiori e superiori, ha lavorato per dieci anni nei corsi per lavoratori e immigrati. Dal 2007 insegna al liceo scientifico; fa parte del comitato scientifico de "La pagina che non c'era".

Eugenio Lucrezi
Nato a Salerno 1952 fa il medico, il giornalista, il suonatore di basso elettrico. Ha pubblicato un romanzo, *Quel dì finiva in due* (Manni 2000), e alcuni libri di poesia: il primo è *Arboraria* (Altri termini 1989), l'ultimo *Mimetiche* (Oèdipus 2013). È responsabile del semestrale di poesia e arte *Levania*, edito a Napoli da Juppiter (www.levania.it).

Paola Nasti
Laureata in filosofia politica, ha avuto diverse esperienze di studio e lavorative, tra cui un Dottorato e due anni come addetto stampa a Roma. Dal 1992 insegna storia e filosofia nei licei. Ha pubblicato in riviste e miscellanee poesie, racconti, recensioni e disegni.

Diana Romagnoli
Laureata in Lettere classiche, borsista di ricerche in numismatica greca e romana, insegna materie letterarie dal 2000. Svolge studi di didattica della letteratura, con particolare attenzione alla scrittura mimetica. E' tra gli ideatori del concorso "La pagina che non c'era".

Riccardo Rosa
Scrittore e giornalista *free lance*, autore di inchieste e reportage, fa parte della redazione della rivista Napoli Monitor. Di recente ha pubblicato *La sfida. Storia del re della sceneggiata*, sulla vita del cantante Pino Mauro (Napoli Monitor 2015).

Enza Silvestrini
Abita a Napoli, dove insegna presso il liceo artistico. Ha pubblicato testi narrativi e poesie; con la raccolta di poesie *Partenze* (Manni 2009) ha vinto il Premio "San Vito al Tagliamento", sezione Opera Prima. È redattrice di *Levania, rivista di poesia* ed è responsabile per la regione Campania del P.E.N. Club Italia Onlus.

Paolo Trama
docente di materie letterarie alle scuole superiori, si occupa di tecniche di scrittura e di saggistica letteraria, con studi su Dante, Manzoni, Montale, Landolfi. Ha tenuto corsi di letteratura italiana presso la Facoltà di Lettere e Filosofia della Seconda Università di Napoli.

Maria Laura Vanorio
Nata a Napoli nel '74, è Dottore di ricerca in italianistica ed insegna italiano e latino nei licei. È autrice di un volume sulla ricezione italiana di Paul Valéry; tra i suoi interessi la traduzione letteraria: ha dato voce tra gli altri a Régis Jauffret, Françoise Sagan, Georges Simenon. È tra gli ideatori del concorso "La pagina che non c'era".

Marco Viscardi
Si è laureato presso l'Università "Federico II" di Napoli, dove ha anche conseguito il Dottorato di ricerca. Si è occupato di romanzo storico, satira e teoria dei generi. Di recente ha contribuito all'edizione dei *Promessi sposi* di Alessandro Manzoni (BUR 2014), sotto la direzione di F. de Cristofaro.

INDICE

Il nonno di Sartre (o scrivere come leggere) 5
Simone Giusti

"*La pagina che non c'era*"*: non solo un concorso* 9
Raffaella Bosso

Copiando si impara. 21
L'esperienza della scrittura mimetica come pratica didattica
Diana Romagnoli, Maria Laura Vanorio

Dentro e fuori l'italiano. 35
Osservazioni e piste di lavoro sull'uso dei dialetti in alcuni romanzi
Delfina Curati

Leggere un libro: Se consideri le colpe *di Andrea Bajani* 51
Diana Romagnoli, Maria Laura Vanorio

Dalla lettura alla scrittura e ritorno 65
Elisabetta Himmel

Le regole del gioco. 73
Il ruolo della contrainte *nella produzione e nell'analisi del testo poetico*
Raffaella Bosso

Dalla analisi all'interpretazione: il canto di Ulisse (Inf. XXVI) 87
Paolo Trama

Tre itinerari nei Promessi sposi. 101
Proposte didattiche su un libro necessario
M. Viscardi

Raccontare un quartiere, raccontare una città 119
Brunella Basso, Riccardo Rosa

"*La finzione rischiara come una torcia*" 129
Alessandra Coppola, Diana Romagnoli, Maria Laura Vanorio

Vento, polvere e marmo. La poesia prima e dopo la forma 139
Eugenio Lucrezi

In difesa della libertà di espressione. La storia dei PEN Club 151
Enza Silvestrini

"*L'Officina del falsario*". 165
Riflessioni per una sezione storica de "*La pagina che non c'era*"
Raffaella Bosso, Paola Nasti

Gli autori 175