

Fernando Garreffa

Nei dintorni del canone

Le politiche scolastiche degli ultimi decenni appaiono sempre più improntate alla dimensione educativa di un collegamento dei processi di istruzione alle realtà sociali, economiche e latamente culturali del territorio. Tale tendenza, incontrovertibile pur nella sua lenta gradualità, ha necessariamente indotto molti docenti a relazionarsi con l'universo letterario e artistico delle culture regionali, nella speranza di vivacizzare l'approccio motivazionale degli allievi al processo di insegnamento-apprendimento della letteratura italiana, già compromesso da programmi e curricula sclerotizzati e incapaci di interpretare la «modernità liquida»¹ della società odierna.

L'imperativo categorico è stato e continua a essere quello della «testa ben fatta [...] atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione» e capace di «collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive»², riuscendo nell'impresa pedagogica di coniugare sinergicamente locale e globale, particolare e universale, prospettive dialettali e problematiche culturali nazionali. Educare alla globalità reticolare dei saperi, non solo in chiave geo-politica, ma soprattutto in prospettiva gnoseologica, dovrebbe, infatti, diventare l'assunto programmatico di qualsiasi processo di insegnamento che non voglia attardarsi nelle tare dell'astrazione concettuale fine a se stessa.

Il pericolo dell'anacronismo pedagogico appare tanto più evidente per discipline, come la letteratura italiana (o quella latina), che, se negli ultimi anni hanno seguito la strada di un'impostazione didattica centrata sulla dimensione dell'ermeneutica testuale, d'altra parte non hanno saputo resistere alla tentazione di un'eccessiva specializzazione disciplinare, espressa nella priorità narratologica nell'approccio alla lettura. E se è vero che «i ragazzi non provano neppure ad avvicinarsi a un testo di un autore che non sia stato oggetto di uno specifico studio scolastico»³, è altrettanto indiscutibile il fatto che tale disaffezione è imputabile allo scarso *appeal* che riveste una determinata metodologia di passeggiata testuale⁴, da tempo praticata nelle scuole superiori. Naturalmente nessuno intende nascondere i problemi e le criticità collegate al canone reale proposto nelle classi, per cui nelle antologie «spesso il volume sui contemporanei era (è) sottoutilizzato, nel

¹ Il riferimento concettuale è al testo di Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

² E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, RaffaelloCortina Editore, 2000, p. 18 e p. 8.

³ M.T. Sarpi, *La letteratura del Novecento a scuola*, in *Un canone per il terzo millennio*, introd. e cura di Ugo M. Olivieri, Milano, Bruno Mondadori, 2001, p. 174.

⁴ Riprendo liberamente il titolo di U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani, 2007.

sensu che i programmi reali difficilmente andavano (vanno) oltre l'ermetismo»,⁵ mentre il «modello teorico di riferimento e il canone degli scrittori, fino all'ultimo concorso, sono fermi pressappoco agli studi degli anni cinquanta e sessanta».⁶

È appunto per questo che, nell'era della globalizzazione disgregata dei saperi e di internet, nell'epoca della produzione culturale di massa e della presunta massificazione della fruizione massmediatica, è sembrato maggiormente produttivo finalizzare l'attività didattica al perseguimento di competenze e di abilità metodologiche di lettura e interpretazione testuale piuttosto che al conseguimento di contenuti disciplinari necessariamente incompleti⁷, dando alle stampe manuali scolastici per le scuole secondarie superiori caratterizzati da modelli di analisi testuale d'impronta marcatamente strutturalista.

Gli studenti si sono, pertanto, intrattenuti di frequente con apparati di sequenze, narratori di primo e secondo grado, focalizzazioni interne, esterne e zero, favole e intrecci (per la prosa), livelli strutturali, metrici, retorici, lessicali (per la poesia), ancor prima di carpire e validare la consistenza letteraria del tessuto di motivi di un'opera e la sua tenuta diegetica e tematica di fronte al gusto insindacabile della lettura attualizzante. Il docente, dall'alto dei suoi manuali scolastici, è stato investito della missione di tramutare gli alunni-«lettori empirici» in altrettanti «lettori modelli»⁸: molto spesso l'esito è stato, purtroppo, di far scomparire i giovani lettori.

«Naturalmente andiamo a scuola, ogni giorno. Ma quella è una storia di avvilente degrado, e inutili vessazioni. Non ha nulla a che vedere con quanto ci sentiamo di definire *vita*»⁹: è il protagonista narrante dell'ultimo romanzo di Alessandro Baricco che, pur con una definizione di scuola faziosamente *prêt-à-porter*, può farci comprendere dove il progetto educativo rischia di inciampare, ossia nell'avvilire la vitalità concreta della sfera esperienziale del soggetto-in-apprendimento con l'astrazione demotivante e claustrofobica di gabbie concettuali e operative preconfezionate. Tra l'altro, la buona pratica della didattica personalizzata/individualizzata (che non implica necessariamente progetti formativi differenti per ogni componente della classe, ma permette di lavorare anche su gruppi omogenei di alunni) impone di tener conto, al riguardo, di un fattore fondamentale per la riuscita dell'insegnamento: la differenziazione degli obiettivi di apprendimento

⁵ M.T. Sarpi, *La letteratura del Novecento a scuola*, cit., p. 179.

⁶ *Ibidem*, p. 187.

⁷ «Oggi un'educazione classica come quella del giovane Leopardi è impensabile, e soprattutto la biblioteca del conte Monaldo è esplosa. I vecchi titoli sono stati decimati ma i nuovi sono moltiplicati proliferando in tutte le letterature e le culture moderne» (I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 2002, p. 12).

⁸ «Naturalmente il lettore empirico, per realizzarsi come Lettore Modello, ha dei doveri "filologici": ha cioè il dovere di recuperare con la massima approssimazione possibile i codici dell'emittente» (U. Eco, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 2002, p. 63).

⁹ A. Baricco, *Emmaus*, Milano, Feltrinelli, 2009, p. 57.

in base ai diversi prerequisiti (motivazionali, cognitivi, relazionali) che ogni studente presenta all'avvio del percorso di apprendimento, nella consapevolezza che il discente potrà raggiungere più facilmente le mete formative qualora gli si indichi il percorso a lui più consono per arrivarci.

Le abilità di lettura e interpretazione di un testo scritto¹⁰ dovrebbero, pertanto, essere perseguite mediante un processo graduale e diversificato che, per prendere a prestito la terminologia critica di Eco, non può fare a meno di considerare, come oggi invece accade, il lettore empirico che è ogni alunno, per prefiggersi l'ideale formativo del lettore modello nelle due accezioni che sono anche «due modi per percorrere un testo narrativo. Esso si rivolge anzitutto a un lettore modello di primo livello, che desidera sapere (e giustamente) come la storia vada a finire. [...] Ma il testo si rivolge anche a un lettore modello di secondo livello, il quale si chiede quale tipo di lettore quel racconto gli chiedesse di diventare»¹¹.

In tale prospettiva si riconduce all'ambito didattico e pedagogico quella che è diventata ormai un'acquisizione metodologica nell'ambito degli studi critici dell'ultimo decennio, per cui «il critico» nel relazionarsi con un testo «deve di necessità porre in campo non solo i dati oggettivi fornitigli dalla filologia e dalla retorica, ma una serie di categorie culturali e soggettive, che appartengono all'orizzonte suo proprio e a quello della comunità di cui egli fa parte»¹². Del resto, per inciso, tale discorso investirebbe anche la questione della definizione dell'odierna idea di *letterarietà*, se è vero che i «poeti russi ammiravano la poeticità di una lista di vini (Vjazemskij), di un elenco di vestiti dello zar (Gogol'), dell'orario dei treni (Pasternak), perfino del conto di una

¹⁰ Tra l'altro, i nuovi regolamenti per i licei recitano: «A conclusione dei percorsi di ogni liceo gli studenti dovranno:

1. Area metodologica

- Aver acquisito un metodo di studio autonomo e flessibile, che consenta di condurre ricerche e approfondimenti personali e di continuare in modo efficace i successivi studi superiori, naturale prosecuzione dei percorsi liceali, e di potersi aggiornare lungo l'intero arco della propria vita.
- Essere consapevoli della diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari ed essere in grado valutare i criteri di affidabilità dei risultati in essi raggiunti.
- Saper compiere le necessarie interconnessioni tra i metodi e i contenuti delle singole discipline.

2. Area logico-argomentativa

- Saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui.
- Acquisire l'abitudine a ragionare con rigore logico, ad identificare i problemi e a individuare possibili soluzioni.
- *Essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione.*

3. Area linguistica e comunicativa

- Padroneggiare pienamente la lingua italiana e in particolare:
 - o dominare la scrittura in tutti i suoi aspetti, da quelli elementari (ortografia e morfologia) a quelli più avanzati (sintassi complessa, precisione e ricchezza del lessico, anche letterario e specialistico), modulando tali competenze a seconda dei diversi contesti e scopi comunicativi;
 - o *saper leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale;*
 - o curare l'esposizione orale e saperla adeguare ai diversi contesti» (*Il regolamento dei Licei: il profilo culturale, educativo e professionale*, testo approvato in seconda (e ultima) lettura dal Consiglio dei Ministri nella seduta del 4 febbraio 2010, www.istruzione.it). Il corsivo è mio.

¹¹ U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, cit., p. 33.

¹² R. Luperini, *L'autocoscienza del moderno*, Napoli, Liguori editore, 2006, p. 193.

lavanderia (Kručënych). Quanti poeti dichiarano oggi che un reportage è un'opera più artistica di un romanzo o di una novella!»¹³.

Laddove, nel caso di un alunno, la dimensione della comunità partecipativa può oscillare (con vari gradi di commistione) dall'universo apolide di internet all'appartenenza ristretta e conchiusa della piazza del paese natio, è necessario attivare nel testo letterario i recettori, che non possono essere che tematici e ideologici, di attualizzazione emotiva (oserei dire sentimentale) rispetto ai vari contesti esperienziali.

La rivisitazione di autori e temi della letteratura italiana, nella scuola secondaria di secondo grado, per mezzo di una focalizzazione regionale e geografica costituisce un valido supporto in tale direzione, soprattutto per quel che concerne il secondo Novecento, il cui canone è ancora in via di definizione¹⁴. Si può così rinvenire una *linea siciliana nella narrativa moderna*¹⁵, o notare l'interesse intorno alla narrativa triestina¹⁶, o soffermarsi sul caso della narrativa sarda contemporanea, con autori come M. Fois, G. Todde, S. Niffoi, F. Sòriga, S. Atzeni.

Quest'ultimo, nato a Capoterra (Cagliari) nel 1952 e morto, ancora giovane, nel 1995, nelle trame e nei personaggi delle sue opere narrative, sullo sfondo del mito e della storia-cronaca sarda, riflette temi antropologici quali il sesso epifanico e la morte, i riti agricoli, la diversità e la formazione del diverso nella coscienza collettiva. La città dell'immaginazione è Cagliari, abitata e percorsa da fremiti di magico e arcaico rifiuto di fronte al trascorrere della modernità; lo stile è tipicamente novecentesco e percorre tutte le vibrazioni estetiche che distinguono le avanguardie del XX secolo. Trovare motivi di interesse didattico in *Racconti con colonna sonora*¹⁷ non dovrebbe essere difficile, come pure nel racconto lungo *Bellas mariposas*¹⁸, in cui la voce di Caterina Frau, la giovane protagonista, conduce il lettore attraverso i meandri di una Cagliari espressionista,

¹³ R. Jakobson, *Che cos'è la poesia?*, ora in *Poetica e poesia*, Torino, Einaudi, 1985, p. 44.

¹⁴ R. Luperini, *La questione del canone, la scuola e lo studio del Novecento*, in *Un canone per il terzo millennio*, cit. pp. 154-173.

¹⁵ Riprendo il titolo di un saggio di N. Merola, *La linea siciliana nella narrativa moderna*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006. Da ricordare, tra gli altri, anche: C.A. Madrignani, *Effetto Sicilia. Genesi del romanzo moderno*, Macerata, Quodlibet, 2007; E. Siciliano, *L'isola. Scritti sulla letteratura siciliana*, S. Cesario di Lecce, Manni, 2003; i molteplici studi sulla narrativa siciliana di R. Luperini.

¹⁶ Solo a titolo esemplificativo ricordo: C. Magris, A. Ara, *Trieste. Un'identità di frontiera*, Torino, Einaudi, 2007; K. Pizzi, *Trieste: italianità, triestinità e male di frontiera*, Bologna, Gedit, 2007; Covacich M., *Trieste sottosopra. Quindici passeggiate nella città del vento*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

¹⁷ S. Atzeni, *Racconti con colonna sonora*, Nuoro, Il Maestrale, 2008.

¹⁸ Idem, *Bellas mariposas*, Palermo, Sellerio, 2008. L'edizione racchiude, oltre che il racconto eponimo, anche *Il demonio è cane bianco*, prima prova narrativa dell'autore sardo. Le *bellas mariposas* sono farfalle notturne, simbolicamente associate alla figura delle due protagoniste, Luna e Caterina; quest'ultima, una delle tante figlie del proletariato suburbano, riferisce a un anonimo trascrittore, oralmente e in prima persona, alcune vicende autobiografiche che si aprono con la notizia di un proposito di omicidio (il fratello di Caterina vuole ucciderne il fidanzato perché non riesce a conquistare gli amori della madre di quest'ultimo) e, dopo mille divagazioni da ragazza di vita cagliaritano, si chiudono con la scoperta che «mia sorella Luna è proprio mia sorella dello stesso sangue/ho perso babbo/meiglio perderlo che trovarlo» (*ibidem*, p. 125).

modellata da un impasto linguistico italo-sardo e costruita sulla topografia del percorso di una coscienza adolescenziale: gli ingredienti tematici per conquistare la curiosità del lettore ingenuo ci sono tutti (storie d'amore, avventure semipicaresche, finale a sorpresa), gli agganci strutturali e formali per accrescere la consapevolezza di un lettore un po' più accorto, pure (varie figure retoriche¹⁹, simbolismi²⁰, accorgimenti strutturali e stilistici²¹, ecc.). Il racconto consentirebbe agli alunni, inoltre, di familiarizzare con le forme della narrativa breve contemporanea, spesso colpevolmente trascurate dalle antologie scolastiche e, invece, valorizzate da fenomeni di comunicazione giovanile on-line come *twitter*, chat e blog, giocate all'insegna del sincretismo espressivo.

¹⁹ Per fare soltanto alcuni esempi: «Malcolm Puddu mi piace e mi piace tutta la greffa» (chiasmo); «[...] e gli sono venuti due lacrimoni gonfi gonfi parianta piras» (geminatio e allitterazione); «ho visto la sventagliata che spaccava la testa dell'autista [...] un fuoco artificiale» (metafora). Cfr. *ibidem*, rispettivamente pp. 69, 97, 119.

²⁰ Ad esempio Caterina e Luna rientrano nel *topos* del doppio.

²¹ Fornisco anche al proposito qualche esempio: «Siamo scese dal monte tenendoci per mano ogni tanto ci guardavamo e ci siamo dette molte cose che a te non interessano abbiamo riso molto» (abolizione della punteggiatura ed ellissi); «Era molto tempo che Tonio lo minacciava ma credevo che scherzava» (incipit in *medias res* sul modello verghiano). S. Atzeni, *Bellas mariposas*, cit., rispettivamente pp. 96, 63.