

Meno sogni in rivista

GIAN CARLO FERRETTI

«Palomar» di Portovenere, «La Valisa» delle Puglie, «La Chimera» di Arezzo, «Zeta» di Udine, «Abiti-lavoro» di Milano: sono soltanto alcune delle innumerevoli riviste letterarie «marginali» o «periferiche» (rispetto alla «potenza» e centralità del mercato) che si pubblicano oggi un po' in tutta Italia, nel quadro di una ripresa di notevole rilievo quantitativo, con alcune interessanti presenze singole. Una di loro, «L'immaginazione» di Lecce, ha organizzato una mostra e una ricerca in proposito, in coincidenza con un convegno su temi più generali: mostra e ricerca (64 risposte su un campione di 110) che hanno fornito un quadro abbastanza esauriente delle caratteristiche di queste riviste, dal punto di vista tematico, redazionale, distributivo, proprietario, eccetera. Esse tirano da 300 a 1.000 copie ciascuna, coinvolgono complessivamente nella loro attività circa 100.000 persone, si occupano prevalentemente di poesia (anche se in alcuni casi non sono stati assenti il dopo-Chernobyl o la pace), sono per lo più «assistite» o autofinanziate, e hanno analoghe difficoltà di distribuzio-

zione, diffusione e coordinamento, interscambio. A questi ultimi problemi è stata dedicata molta attenzione a Lecce (e anche nel precedente convegno organizzato da «Allabetta» a Viareggio), con proposte di progetti unitari, temi comuni, incontri periodici, reti di librerie specifiche, e così via.

Ma va notato come nei programmi dichiarati o impliciti, e nell'insieme dell'attività di queste riviste, sia sostanzialmente assente una consapevolezza sistemica dell'attività di queste riviste, sia sostanzialmente assente una consapevolezza e produttiva che le circonda, o dal

quale esse sono e si sentono emarginate. Dai loro rappresentanti si possono facilmente ascoltare proteste o denunce nei confronti di un mercato e di un pubblico dominati da ripetitività, disvalori, consumismi, ma assai difficilmente analisi critiche adeguate dei processi di fondo che regolano tutto questo. Tanto più velleitari appaiono perciò certi ritornanti propositi di fare di queste riviste «un'alternativa all'industria culturale»: definizione, tra l'altro, che appare ormai troppo ambigua e imprecisa per definire l'attuale sistema multimediale.

In questa assente o insufficiente analisi e critica del contesto poi, le riviste in questione sono apparse come l'espressione più vistosa di un orientamento abbastanza ricorrente nei due convegni. Limite principale in tal senso, un sostanziale disinteresse e silenzio sul problema del pubblico, di un interlocutore collettivo esterno cioè al ristretto ambito delle riviste e in generale degli scrittori e critici produttivi. Un interlocutore collettivo necessariamente circoscritto certo, ma non coincidente almeno con il solito «giro» degli scriventi e pubblicanti e lettori di sé medesimi.

essenzialmente sulle tendenze letterarie, con ritornanti accenti avanguardistici istituzionali e non, che dal problema di un interlocutore collettivo prescindono completamente. Quasi che il solo fatto di porsi un problema del genere potesse comportare un cedimento a quel mercato che si intendeva contestare.

La scuola dell'obbligo

Insegnanti testi e salvagente

La scuola, male riformata, si accinge ad un tradizionale impegno: prima di bocciare o promuovere o esaminare, dovrà scegliere i libri di testo, dovrà implicitamente decidere di un mercato che vale tanta parte dell'editoria italiana, dovrà soprattutto avviare il primo rapporto tra i giovani e il libro (rapporto che si è mostrato molte volte addirittura negativo e inibitorio: per colpa del testo scolastico o per colpa dell'insegnante che lo propone, alle volte come un salvagente, di fronte alle proprie lacune, in entrambi i casi scoraggia per reazione successive letture. Non c'è nulla di peggio nel nostro passato di un Dante scolastico o di un brano del «Promessi sposi» imparato a memoria per guadagnare la sufficienza).

Abbiamo fissato l'attenzione su uno fra i tanti problemi possibili, quello dell'insegnamento dell'italiano, in particolare nel biennio, che vede quest'anno una rinnovata attenzione in campo editoriale. Sono almeno quattro, infatti, le nuove antologie che entrano in campo, rinnovate sia nella scelta dei testi sia negli apparati analitici che li accompagnano (con la speranza che la fitta serie di domande e di proposte sia sempre mediata dall'insegnante e non semplicemente affidata, in maniera spacciatrice e magari punitiva, ai ragazzi). Noi possiamo citare: *Testi, lingua, cultura* a c. di W. Peruzzi e A.M. Manzana, Bompiani, pag. 1150, L. 29.000; *Fatti e idee*, a c. di A.M. Barbieri e F. Roncoroni, Mondadori, pag. 1032, L. 29.700; *Testi e percorsi*, coordinata da T. Scarduelli, Marietti, pag. 1084, L. 29.500; *La letteratura e il suo pubblico*, a c. di R. Villa, Ed. Scol. B. Mondadori, L. 29.000.

Ricordiamo che un'ampia informazione sull'attività dell'editoria scolastica si trova in *Scuola 87*, supplemento al n. 9 della «Rivista», che contiene anche l'elenco delle riviste specializzate di ambito scolastico.

Belle lettere in cerca di futuro malgrado (e contro) la tv

ANNA VAGLIO

Ci sono alcune preoccupazioni comuni a tutti gli autori di *Minora premiti* (a cura di Pier Mauro Bertinetto, Il Mulino, pag. 142, L. 12.000), che sembrano concordare su un insieme di consigli per l'insegnante di letteratura, sottolineando in particolare la necessità di fornire una dimensione spaziale e temporale allo studio degli autori, che non può essere ridotto a una sequenza indifferenziata di personaggi.

Il rischio di offrire un'immagine simulata di secoli di letteratura viene sfilato non solo dagli insegnanti, ma dai manuali e dalle antologie, che a volte tendono ad allineare gli autori in una galassia immaginaria di pezzi di bravura. Il risultato è che il giovane lettore (e forse anche il suo stanco insegnante)

si abitua a non vedere la differenza tra un brano di romanzo e un sonetto, oppure tra il testo felicemente ricostituito di un antico documento della prosa italiana e un articolo di rivista.

La principale raccomandazione del gruppo di autori di *Minora premiti* è dunque costituita da un richiamo alla complessità del commento dei testi per garantirne una migliore comprensione e nello stesso tempo per fornire allo studente alcuni strumenti interpretativi indispensabili per altre e differenti letture.

Un altro tema ricorrente in questa riflessione sull'educazione letteraria è l'esigenza di comporre un ritratto più ampio della letteratura italiana attraverso la definizione dei suoi legami con le letterature classiche e più generalmente antiche, in

una direzione che sfiora i confini dell'antropologia, e anche attraverso il riferimento a considerazioni secondarie, come la tradizione dialettale. Non si tratta, in quest'ultimo caso, di un tentativo di mettere in luce aspetti considerati eccentrici all'interno dell'attività letteraria in Italia, ma si vuole invece sottolineare il carattere particolare di una letteratura che per secoli è stata dialettale, in assenza di una lingua nazionale da cui distinguersi e con cui confrontarsi.

Ma al di là delle raccomandazioni per gli insegnanti, il libro curato da Bertinetto contiene spunti e temi di notevole interesse per chiunque si occupi di letteratura, come il rapporto tra ricerca e didattica, la funzione della letteratura, la necessità di una coscienza critica in grado di

Lo studente resta un forzato della lettura (per di più, sotto specie antologica) Così anche Dante (ma sarebbe lo stesso con Eco o con Hemingway) diventa insopportabile

ALBERTO ROLLO

Che in ambito scolastico il rapporto con la letteratura sia per definizione «perverso», è un'affermazione che non scandalizza più nessuno. Così come quella secondo la quale un rapporto «perverso» possa comunque lasciare un'eredità positiva. Si parla, è ovvio, del rapporto tra studenti e testi (e più in particolare di testi letterari), e della mediazione, fondamentale, che in esso svolge la figura dell'insegnante. Diciamo che quest'ultimo, proponendo e avviando quel rapporto, è almeno in teoria, anche il terapeuta impegnato a orientare e moderare gli effetti, consapevole per altro di non poter verificare come e quale bersaglio colpirà la freccia scocciata.

Le ragioni della «perversità» di quel rapporto le sappiamo a scuola il discente è soprattutto una persona «che impara» e perciò legge Dante non per una autonoma sollecitazione estetico-culturale ma perché gli è imposto (la stessa cosa accade se sostituiamo Dante con Hemingway o con Umberto Eco); per ragioni ugualmente connesse alla forma dell'istituzione scolastica egli avvicina i testi sub specie antologica, vale a dire all'insegna del frammento e dell'esemplarità. E il testo antologico è e può essere solo questo. È un supporto, quale che sia la sua bontà e la sua funzionalità.

Nell'ultimo decennio, però, all'identità tradizionale essa ha sommato una caratteristica inedita: l'invadenza. È capitato che talune antologie letterarie per le medie superiori lasciassero pensare a una sostituzione del docente da parte di questi nell'insegnante, fantasia «adombrata», ma non perciò meno imperiosa, fra le pagine del volume. Cosa che, rispondendo a una situazione di oggettiva domanda di competenza, non ha fatto che aggravare la mancanza di autorevolezza e la vicarietà del docente in carne e ossa (anche quando - ed è, per così dire, il caso più fortunato - questi ha provato il conforto di uno strumento attivo, salvaguarda e giustificazione del proprio operato quotidiano).

Più diretti dunque ai docenti che ai discenti, questi testi, così preoccupati di colmare lacune disciplinari e interdisciplinari, hanno consumato la fase estrema di conflitto (per altro pochissimo guerreggiata) fra tradizione e innovazione, fra l'obsoletta eredità di metodologie non scritte ma tutte interne all'istituzione scolastica, e le figure metodologiche scritte, nate dal fianco di studi scientifici specialistici.

Il risultato più incoraggiante di questo conflitto è che

ora ci si occupa di più e più esplicitamente di didattica. Sia all'interno che all'esterno della scuola. Così che possono apparire notevoli iniziative editoriali come questa che segnaliamo: «La didattica dell'italiano nel biennio», volume collaterale di S. Barbi, A. De Palma, R. Pugliese, T. Scarduelli, M. Zioni, a cura di Tomasina Scarduelli (edito da Marietti, L. 14.500).

A conferma che il nocciolo della questione non sono i testi ma la persona e la personalità professionale dell'insegnante un progetto preciso ci pare adombrato nei singoli interventi delle autrici del volume. Strappare il docente all'arbitrarietà e condurlo a una più definita consapevolezza professionale. Gli intenti dell'insegnante fantasma presente nelle antologie dell'ultimo decennio diventano qui programma esplicito di azione, sollecitazione palese. Intenti tanto più nobili in quanto rivolti a quel delicato periodo del percorso scolastico che è il biennio (così spiazzato rispetto al rischio di vuoto pneumatico in cui incorrono soprattutto le materie umanistiche, così spezzati nell'incertezza dell'età dei discenti da sembrare contagiato). Ecco allora le autrici prodigarsi nel reperire strumenti di riflessione e di analisi (sull'esperienza scolastica, sui metodi di apprendimento della lingua) e nell'elaborare metodologie di lavoro (in rapporto al testo narrativo, poetico, scientifico, e al tema della scrittura - o se si vuole, più riduttivamente, alla scrittura del tema).

Il volume si pone, in tal senso, come un utile «manuale» per insegnanti. E molti sono gli spunti fruttuosamente assimilabili all'interno del dibattito di quanti, per competenza e/o esperienza, sono compresi nell'area del biennio.

A noi, in modo più circoscritto, interessa verificare quale figura di insegnante prende forma implicitamente da questa proposta. Generosamente pretese a combattere l'ignavia che ammorba il corpo scolastico le aurice guardano allo spazio della classe come a una cucina ingombra di materiali, di schede, di testi, di test, di questionari. Alla figura «debole» del docente ridotto al silenzio o saprofiticamente abbracciato al passato oppongono il montaggio-smontaggio dei testi, nella manipolazione critica non della ma delle grammatiche, nella valutazione dei risultati del discente. Ne consegue insomma la figura di un insegnante «armato» e «materno», «uterino» (nel senso che si prodiga per «informazione genetica», nel dotare il feto-studente dei necessari schemi di adattabilità) di contro - se mi si consente di completare questa suddivisione volutamente eccessiva - alla figura dell'insegnante «soggettivo» e «paterno», teso a trascinare il figlio-studente nel vortice del mondo interpretato per forza di passione e ideologia. Posto che «materno» (vale a dire la rigidità della natura) e «paterno» (vale a dire la tendenziosità della cultura) possono comunque produttivamente convivere colpisce l'ipotesi, tutta spostata dalle autrici del volume sulla prima figura parentale. Prova ne sia la tenacia con cui, soprattutto nelle sezioni dedicate al lavoro sui testi, esse tendono a proporre esiti «non perversi», esiti tecnici, come la creazione di «lettori» (lettori di narrativa, di poesia, di saggi) o di «redattori di un testo».

Un'ipotesi, insomma, «forte». Tanto da lasciar trasparire dietro l'offerta di efficaci modelli di funzionalità didattica una realtà generale di debolezza e instabilità, matura per accogliere proposte di supporti sicuri ma non per elaborare autonomamente.

Senza Topolino nei labirinti dell'isotopia

EDOARDO ESPOSITO

Lidia De Federico accennava alla poesia come al «caso estremo in cui l'insegnamento di letteratura rivela le sue aporie». Ed effettivamente, se diventa sempre più difficile trasmettere ai ragazzi, di fronte alle tante e più attraenti lusinghe della quotidiana «civiltà dell'immagine» il senso e il valore della scrittura, particolarmente problematico sarà introdurre al linguaggio della poesia, in sé più chiuso e oscuro, magari più splendidamente ammantato ma anche più lontano.

Non si dovrà dimenticare, in questo senso, l'osservazione di Bettelheim (ogni inse-

gnante di Topolino e delle ultime possibilità che i ragazzi hanno di avvicinarsi a una forma di linguaggio molto particolare, da cui potrebbero rimanere, altrimenti, definitivamente esclusi).

La De Palma affronta in maniera articolata ed equilibrata obiettivi e metodi di questo insegnamento, e utili proposte e modelli troviamo in un altro recentissimo volume di Guido Armellini, *Come e perché insegnare letteratura* (Zanichelli, pag. 284, L. 18.000), che dopo un «bilancio» complessivo sulla situazione che si è venuta a creare nella scuola secondaria, e dopo un'ipotesi di «fondazione dell'educazione letteraria» che concretamente affronta e discute contenuti e finalità dell'insegnamento, esemplifica efficacemente come raggiungere alcuni obiettivi.

L'Armellini insiste giustamente sull'importanza di far «precedere ogni discorso sistematicamente definitorio» dalla lettura, dall'osservazione diretta e dalle osservazioni autonome dei ragazzi, sottolineando come «il compito dell'insegnante si risolva principalmente nella scelta e nella proposta dei testi da analizzare, nell'individuazione di alcune domande dalle quali partire, nell'animazione dei dibattiti» anche se non dovrà mancare la «graduale e progressiva introduzione - da parte sua - di nozioni e suggerimenti metodologici» che diano unità e sistematicità all'acquisizione delle conoscenze.

Per quanto riguarda la poesia, sia la De Palma che l'Armellini suggeriscono concrete modalità di analisi. Insistono in particolare sull'interesse che può suscitare il confronto fra i testi, sia che si tratti di vedere come due diversi poeti affrontino situazioni analoghe, sia che si esaminino invece, di uno stesso poeta, il momento della riflessione e quello della versificazione, o ancora i differenti risultati che la traduzione di testi stranieri presenta.

Schemi di analisi e griglie di lettura troviamo anche nella *Guida alla poesia* di D. Bertocci e E. Luginari (Editori Riuniti, pag. 200, L. 16.000), che si rivolge a insegnanti della Scuola media e superiore (a loro è specificamente dedicata l'ultima capitolo: *Insegnare poesia: obiettivi e metodologie*), presentando un vero e proprio manuale che fa il punto sulla situazione della critica ed offre un quadro sistematico di ciò che attiene al problema della versificazione.

La *Guida* è ricca di schede documentarie e di esempi applicativi, ma sovente il livello di analisi pare spirito ben oltre i limiti che la pratica didattica impone, e chi pretendesse di seguirne le indicazioni andrebbe facilmente incontro a sgradevoli sorprese. Basti osservare il terrificante elenco di «obiettivi operativi» - intesi a far conoscere le caratteristiche del testo poetico e a darne un'interpretazione - che troviamo a p. 181, e magari notare che fra tutti gli schemi, simmetrie, isotopie e figure retoriche che vengono additate all'attenzione, si fatica a ritrovare il livello (certo, un po' banale) della «comprensione» del testo.

