

Alberto Sebastiani

Riflessioni su un'esperienza didattica:

la lettura di "Postoristoro" in un liceo modenese

Per il mio intervento ho preso spunto da una discussione iniziata alla fine del seminario su Pier Vittorio Tondelli del 2002, al termine degli incontri del sabato mattina. Su quella discussione ho dovuto riflettere anche a causa di un'esperienza didattica in un liceo di Modena. Non sono un insegnante, ma nell'anno scolastico 2001-2002 ho fatto tre lezioni di due ore ciascuna a una quarta e altrettante a una quinta per insegnare come si fanno le recensioni, o, meglio, come ci si può avvicinare ad un testo, visto che, come ho detto molto sinceramente con i ragazzi delle due classi, in sei ore di lezione non è possibile insegnare e imparare a fare una recensione, ma capire cosa voglia dire avvicinarsi ad un testo, leggere un testo, invece sì. Molto spesso si dice «leggiamo un testo», ma in realtà più che un effettivo incontro e confronto, come dovrebbe essere una lettura, è uno sfuggente incrociarsi quasi casuale. Spesso è una lettura superficiale, del tutto indifferente a come è scritto un testo, alla sua lingua.

Le due classi erano composte di ragazzi molto svegli, molto attenti e anche molto interessati alla novità dell'incontro-confronto con un testo e con la sua lingua. Il testo scelto per questo incontro è stato *Postoristoro* di Pier Vittorio Tondelli.

L'anno scorso c'eravamo lasciati discutendo di quanto raccontato nell'intervento di Elena Brugioni: la sua professoressa, in terza media, aveva letto in classe *Autobahn*. La Brugioni ne era rimasta folgorata, a differenza di altri suoi compagni assolutamente terrorizzati e scandalizzati. Una situazione complessa, che ovviamente ho tenuto ben presente nel corso delle lezioni.

Questo intervento sarà diviso in due parti: la prima riguarderà quel che ho fatto nelle due classi, che ho cercato di fare e che si potrebbe fare a partire dall'*incipit* di *Postoristoro*; la

seconda parte riguarderà le problematiche che ho riscontrato consigliando ad un ragazzo di una delle due classi la lettura Tondelli, di *Altri libertini*, e le riflessioni e i dubbi che ne sono scaturiti.

Parlando con gli studenti di Modena durante la prima lezione, mi sono accorto subito che, tolti tre libri che aveva fatto leggere loro l'insegnante, cioè *Jack Frusciante è uscito dal gruppo* di Enrico Brizzi, *Laura di Rimini* di Lucarelli e *Seta* di Alessandro Baricco, la letteratura italiana degli ultimi vent'anni, e non ho avuto il coraggio di controllare gli ultimi quaranta, era assolutamente sconosciuta. Sembravano non avere idea, quasi, che ci fossero stati scrittori negli ultimi vent'anni. Gli unici nomi che sapevano farmi erano di autori americani o, al massimo, Daniel Pennac dalla Francia. Autori di tutto rispetto, ma il fatto che gli autori italiani contemporanei siano pressoché ignorati fa riflettere. Obbiettivamente, se nessuno glieli ha fatti conoscere, è ovvio che non ne possano sapere nulla, quindi la responsabilità sta anche in chi gli parla di letteratura, come gliene parla, e cosa gli propone. Per questo ho deciso di leggere con loro l'*incipit* di *Postoristoro*.

Prima di tutto, per insegnar loro a vedere la lingua, a vedere il testo, ho fatto leggere il testo. L'ho fatto leggere in ciascuna delle due classi a tre ragazzi diversi, uno dopo l'altro. Chiaramente, sono state tre letture diverse. Unico tratto comune: arrivando in fondo al brano, al punto fermo, mancava loro il respiro. Chi conosce il testo sa che è quasi inevitabile che ciò avvenga, dato il suo ritmo serrato. Loro, però, se ne sono stupiti. Un fatto insolito per loro, anche perché non c'è l'abitudine a leggere ad alta voce, in classe.

Ho cercato di farli parlare di quanto avevano appena letto. Volevo che mi raccontassero la loro prima impressione. Gli ho spiegato che, in parole povere, la recensione è dire qualcosa su qualche altra cosa, argomentare su qualcosa in particolare. Ridotta proprio all'osso può essere come consigliare o sconsigliare un libro a qualcuno, cercando di spiegargli perché deve o non deve leggerlo. Avevo presentato il problema in questi termini "barbarici" anche perché l'avvertissero come qualcosa a cui potessero arrivare anche loro, come un traguardo

raggiungibile, per gradi. Li ho dunque invitati a commentare quanto letto. Tutti hanno subito detto: «è veloce», «manca la punteggiatura», «c'è il ritmo», «c'è un ritmo molto veloce». Poi qualcuno ha detto: «parla come noi». L'affermazione ha permesso di iniziare a far vedere veramente questa lingua. «Siamo davvero sicuri che parli come noi?», gli ho chiesto. Alcuni hanno risposto: «sì, dice 'fumo', dice 'scoppiati', dice 'svacco', dice 'maledette'», e hanno elencato alcune parole secondo loro "giovani", "gergali", presenti nell'*incipit*. Anche se non so quanti oggi dicano "maledetto", sicuramente l'idea dell'imprecazione sa di giovane, sa di nuovo o, quantomeno, sa di situazione non *standard*, non del tipo di testi che, evidentemente, sono abituati a leggere, almeno a scuola. Gli ho però fatto notare come, accanto a un lessico che, tra virgolette, possiamo definire, in termini generali, "giovanile", si incontrano aggettivazioni del tipo: "burrasca ghiacciata", "luce sciatta e livida", "neon ammuffiti", "bicchiere colmo", "polvere gialla rossiccia". Non sono aggettivazioni comuni. I ragazzi su questa osservazione hanno esitato, sono rimasti un po' spiazzati. Ho invitato a osservare anche espressioni come "costringe le notti", "odore di ferrovia", "la polvere che si deposita lenta", "si scioglie così dicembre". Gli ho chiesto se secondo loro gli "amici scoppiati" potevano pensare realmente una frase poetica come «si scioglie così dicembre». Non è certo un'espressione usuale. Ed ecco che il testo che "parla come noi" ha iniziato a cambiare aspetto.

Abbiamo deciso di procedere per gradi. Dopo la lettura di *Postoristoro* qualcuno aveva detto "parla come noi". Ma *chi* parla come "noi"? Loro erano infarciti un po' pesantemente, forse in maniera anche un po' troppo affrettata, di una terminologia che non gli apparteneva assolutamente. Si vedeva da come la usavano a sproposito: narratore extradiegetico, intradiegetico, onnisciente... Solo dopo qualche tentativo maldestro, qualcuno ha detto: «c'è quel 'noi', no? 'Noi respiriamo annoiati', quindi c'è un io narrante che fa parte di un "noi", di un gruppo».

Bene, il problema era ora vedere se questo io parte di un gruppo "parla come noi", quindi *come*, in che senso "parla come noi".

Purtroppo quasi a tutti, a scuola, hanno insegnato una grammatica irrealistica, lontana dai testi, con frasi fatte ad hoc, finte, studiate e scelte apposta per illustrare una regola generale o un'eccezione. L'analisi della lingua, la comprensione delle possibilità offerte dalla lingua, lo studio della grammatica, vengono tenute distinte, anche nella distribuzione delle ore, dai momenti dedicati alla lettura e allo studio dei testi letterari. Come fossero inconciliabili. Lingua e testo come due cose da scindere.

I ragazzi non erano abituati a fare un'analisi linguistica del testo. Come tutti, sapevano fare l'analisi logica. Da quello siamo partiti, per necessità: ho proposto di cercare i soggetti. Chiaramente hanno trovato "burrasca ghiacciata", poi la "polvere giallo rossiccia", gli "amici scoppiati". Ma che dire di "luce sciatta e livida", "neon ammuffiti", "odore di ferrovia", "maledetto inverno" e "davvero maledette notti alla stazione"? «Non c'è il soggetto» hanno osservato. Un'evidente assurdità, ma anche un'occasione da non perdere: il testo li ha presi, e sono di fronte a qualcosa che non gli è chiaro, ma che li incuriosisce. Potrebbe essere l'aggancio per introdurre le frasi nominali, l'ellissi del verbo, le scelte sintattiche e anche le architetture ritmiche. Ho insistito perché riflettessero su "maledetto inverno" e "davvero maledette notti alla stazione". «Questa - m'han detto - è un'imprecazione, è su un altro livello, è su un altro piano». Di quale "livello" o "piano" si trattasse, cosa fossero, non sono riusciti a spiegarmelo. Ho però ottenuto tutto quello che mi serviva: il testo gli era scoppiato tra le mani. Dell'*incipit* intuivano ormai che era costruito su più "livelli", "piani", che in apparenza usava il loro lessico, ma che in realtà aveva qualcosa d'altro, che aveva un ritmo insolito e non era proprio rispettoso della grammatica normativa tradizionale. In un primo momento non gli era sembrato nulla di così complesso. Invece, ora, era un testo in apparenza sintatticamente non coeso costruito su più livelli di voce, che non sapevano spiegare. Dalla prima lettura non risultava tutta questa complessità.

Andava affrontata la questione stilistica: l'incontro nella pagina tondelliana tra *sublime d'en haut* e *d'en bas*, tra registro colloquiale e gergale, ma con inserimenti di momenti lirici, poetici. Andava affrontato il discorso ritmico: il ritmo che tiene insieme, il discorso parlato...

Le strade che si aprivano erano pressoché infinite. Il problema è che proprio a questo punto sono finite le sei ore, e si è interrotto il mio percorso con gli studenti. Il progetto doveva proseguire l'anno successivo, ma sono mancati i fondi e non è stato possibile continuare. Quanto svolto è, comunque, un buon inizio, almeno nel senso che si è iniziato a far entrare gli studenti nell'ottica di guardare il testo, di iniziare a lavorare dentro al testo, di vedere che "piani", che intreccio, che scelte lessicali, sintattiche, morfologiche, stilistiche giocano all'interno di un testo, di un *incipit* come quello in Tondelli: di un testo che, per loro, "parlava come loro".

Un'affermazione che, si è visto, offre un aggancio formidabile: cosa vuol dire "parla come noi" se poi usa espressioni che "noi" non usiamo? Aggettivazioni che "noi" non usiamo? Si possono moltiplicare le lezioni ragionando sulla lingua che si usa.

Questi ultimi sono percorsi che è molto semplice intraprendere a partire da testi narrativi italiani degli ultimi vent'anni. Si apre così, però, il problema sul quale si concentra la seconda parte del mio intervento. Dicevamo dei nuovi autori sconosciuti ai ventenni, che degli anni ottanta sanno poco o nulla. Ora, io, in occasione del seminario qua a Correggio per il decennale della morte di Tondelli, avevo fatto un intervento parlando dell'esordio di *Altri libertini* come apertura di un nuovo momento della letteratura italiana, di una nuova dimensione narrativa nella tradizione italiana, ovvero della nascita, nella letteratura del dopoguerra (cioè al termine di quel lungo periodo che, culturalmente e socialmente, in Italia, dal '43, dalla Resistenza, si spinge fino alla fine degli anni '70), di una nuova fase. Non è solo grazie a Tondelli che essa nasce, ma anche grazie a un insieme di situazioni culturali che risalgono proprio a quegli anni. Ma i lettori giovani, oggi, non conoscono questa nuova fase, in cui per altro vivono.

Le due classi di Modena erano composte da ragazzi intelligenti. In particolare ce n'era uno in quarta, dal classico *look* alternativo, che era un ragazzo sveglio, una persona che, quando nella prima lezione avevo chiesto: «voi che cosa leggete, per vostro piacere, o per interesse?», mi aveva risposto: «io leggo gli autori della *beat generation*, poi leggo Bukowski,

John Fante...». Visti i suoi gusti, gli ho consigliato di leggere *Altri libertini*. Anche lui, come quasi tutti, non aveva mai sentito nominare Tondelli. Su due classi di complessivamente una sessantina di ragazzi, solo una ragazza in quinta lo conosceva, e aveva letto *Pao Pao*.

All'ultima lezione il ragazzo mi ha avvicinato per dirmi, molto imbarazzato: «ho letto *Altri libertini*, ma l'ho trovato troppo forte». “Troppo forte”: siamo abituati a sentirlo nel linguaggio giovanile come un giudizio veramente positivo: qualcosa “troppo forte” è qualcosa di molto bello, soddisfacente, che dà sensazioni molto positive. In realtà, nelle parole del ragazzo, è stato utilizzato per emettere un giudizio negativo, o qualcosa di simile. L'incontro col testo tondelliano, per lui, aveva comportato delle difficoltà, che non riusciva a esprimermi, a spiegarmi. L'incapacità di argomentare è un problema diffuso e da risolvere. Lo si riscontra a scuola come all'università. Ho cercato di farlo parlare, di capire cosa fosse mancato, perché non si fosse realizzato positivamente l'incontro, quali difficoltà avesse incontrato, visto e considerato che lui era abituato a leggere Bukowski, la *beat generation*, Fante: autori, insomma, non proprio pudichi. Avevamo deciso insieme che l'anno successivo avremmo proseguito con la classe la discussione. Ma, per le ragioni che ho già detto, non è stato possibile. Gli incontri, che quest'anno dovevamo continuare, non sono continuati. Mi sono però interrogato sull'affermazione del ragazzo: sollevava delle domande molto importanti proprio riguardo al problema di introdurre a scuola la narrativa italiana contemporanea in generale, e Tondelli in particolare.

Leggere la *beat generation* e Bukowski è leggere letteratura americana. L'America, come diceva Guccini: «l'America era Life, sorrisi e denti bianchi su patinata». L'America è il cinema, è lontana: tra noi e lei c'è una distanza (fisica e culturale) tale che rende quasi irreali ciò che di lei ci viene descritto, o raccontato. Tondelli, invece, parla di situazioni che nascono nel bar sotto casa. Vicine, troppo vicine. La stazione di Reggio Emilia, il “Postoristoro”, per me sedicenne era la stazione di Parma; per lui, naturalmente, sarà stata la stazione di Modena. Questo problema della distanza e della vicinanza non è da sottovalutare. Il timore, l'imbarazzo nel leggere e parlare di questi testi sono causati anche dalla scomparsa della distanza. La distanza è uno schermo che rende irreali; la vicinanza rende concreto, reale. È un

problema che introduce la questione della complessità della percezione del reale e del mondo circostante: è un mettere in discussione schemi, stereotipi percettivi dello spazio che abbiamo attorno. È per questo che l'interrogativo con cui intendo chiudere questo intervento porta con sé dei problemi notevoli: quali problematiche comporta un'introduzione di Tondelli a scuola? Il nodo non è tanto se far leggere Tondelli o no, ma "come", e tenendo in considerazione "cosa", al di là delle questioni burocratiche, del problema del bigottismo dei genitori o quant'altro. Che rapporto si instaura tra studenti e testo, e che ruolo ha l'insegnante in questo incontro?

L'imbarazzo del ragazzo è reale, è un dato col quale l'insegnante che vuole introdurre Tondelli a scuola deve fare i conti. Inoltre, introdurre Tondelli a scuola, in una classe, anche in una quinta liceo, vuol dire anche aprire il vaso di Pandora sulle possibilità di preparazione degli insegnanti. È vero che si può fare un lavoro di tipo linguistico, ed è già tantissimo, sull'esempio di quello che ho presentato, che ho appena accennato (sia chiaro che un lavoro serio sarebbe molto più vasto, molto più complesso). Ma accanto a questo c'è il problema che se introduco Tondelli, spalanco le porte alla letteratura degli ultimi vent'anni, verso la quale non so quanti insegnanti siano preparati, non solo perché magari non se ne interessano, oppure non ne vogliono sapere, ma anche per l'esiguità della bibliografia critica. Il problema di base, certamente, è che gli insegnanti devono imparare a leggere, e imparare a insegnare a leggere. Ma bisogna anche pensare come fornire agli insegnanti gli strumenti critici finalizzati alla didattica.

L'interrogativo "Tondelli a scuola" implica quello sull'introduzione della narrativa degli ultimi vent'anni, che in teoria dovrebbe avere più agganci col mondo in cui vivono i ragazzi che vanno a scuola. In teoria, dunque, dovrebbe avere agganci con gli studenti delle scuole superiori, e quindi potrebbe essere un ponte funzionale, inizio di un percorso culturale, anche sulla percezione del mondo esterno, sulla percezione della complessità del mondo esterno. Chi, come il giovane lettore di Fante e Bukowski, frequenta la letteratura americana, trova in quei testi il mondo dell'America e l'America è sempre quell'"oltreoceano" che è lo schermo

su cui viene proiettato il film. A dispetto del villaggio globale, dell'abbattimento delle barriere e delle distanze, l'America resta una realtà lontana. Altra. Invece, la letteratura contemporanea italiana, a partire da Tondelli, potrebbe, forse, essere una chiave d'accesso funzionale per affrontare l'argomento della percezione e scrittura del mondo esterno, di oggi, con gli studenti.