

Articolo 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento



www.edizioniconoscenza.it

Mensile per chi lavora nella scuola,
nell'università, nella ricerca, nella formazione

SOMMARIO

Editoriale

1/Gramsci ieri e oggi

ERMANNO DETTI

Lo scrigno

3/ Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCIOLLO

Mercurio

3/ Il mio primo giorno di scuola (da insegnante)

ERMANNO DETTI

Attualità

4/La scuola è patrimonio di tutti

Il Presidente della Repubblica inaugura l'anno scolastico

IL DISCORSO DI SERGIO MATTARELLA A TARANTO

Sistemi

6/Stato giuridico, autonomia, contratto

La docenza universitaria

ANNA MARIA VILLARI

8/La filosofia dei protocolli

Le banalizzazioni della valutazione

PAOLA PARLATO

11/Biblioteche scolastiche innovative

I primi 500 progetti vincitori del bando

DONATELLA LOMBELLO

14/Nuove prospettive per l'università

G7 University

ANDREA STELLA

17/Una risorsa spreca

Le due ore di programmazione nella scuola primaria

ANTONIO GIACOBI

Strategie educative

21/La lingua che ha fatto carriera

I dialetti italo-romanzi come risorsa per la didattica

SILVIA ROSSI

26/Vero, falso oppure probabile?

Convegno nazionale su Didattica della Matematica

A CURA DI TRIO GRUPPO MATEMATICO DI PROTEO FARE SAPERE



Incontri

27/La felicità di riprendersi la vita

Adolescenti e droga. Un esperimento in Islanda

ANNA OLIVERIO FERRARIS

31/Mangiare bene è vivere bene

Disturbi dell'alimentazione e della nutrizione

DANIELA D'AGNANO

Pedagogie

38/Percorsi involutivi in atto

Educazione alla libertà

FRANCESCO D'ASSISI CORMINO

Tempi moderni

43/Pianificazione linguistica e riforma della scuola

Gramsci a Mosca e a Vienna negli Anni Venti

GIANCARLO SCHIRRU

48/Cronaca di due giorni destinati a sconvolgere il mondo

Russia, 24-25 ottobre 1917

a cura di DAVID BALDINI

51/Il binocolo rovesciato

Pirandello prosatore

DAVID BALDINI

58/Così son, se vi pare

I protagonisti/ Luigi Pirandello nel 150° anniversario della nascita
AMADIGI DI GAULA

60/La tragedia della patria cominciò

La specola e il tempo/ 1917: la tremenda catabasi di Caporetto

A CURA DI ORIOLO

61/L'uomo che sapeva inventare il Nouveau!

Jean-Paul Sartre

MASSIMO MARI

Studi e ricerche

64/Poco e male utilizzato

Italiani e tempo libero/ ISTAT 2016

DANIELA PIETRIPAOLI

Cultura

66/L'epopea del libero pensiero e della supremazia femminile

L'enigma d'amore nell'occidente medievale

INTERVISTA AD ANNAROSA MATTEI

DI MARCO FIORAMANTI

69/Fumetti e neuroscienze

Progetto "Segnospoletto"

ERMANNO DETTI

Mostre a Venezia. Non solo Biennale

70/Emozione per un autentico fake

Damin Hirst a Palazzo Grassi e alla Punta della Dogana

MARTHA PAINE

71/Yoko Ono, Orlan&Co en plein air

OPEN20: Rassegna internazionale di sculture e installazioni

MARTHA PAINE

Recensioni

72/ Schede

A CURA DI ANITA GARRANI

LA FILOSOFIA DEI PROTOCOLLI

PAOLA PARLATO



Prove strutturate, tabelle, test, schede di ogni tipo e formato somministrate fin dalla scuola primaria. Un'ossessione procedurale che avvilisce una valutazione seria, utile e responsabile. Tutto appare impeccabile, scientifico, incontestabile. Ma si può valutare una persona e la sua crescita attraverso griglie e punteggi convertibili in giudizi standardizzati?

Da qualche tempo nel nostro paese trionfa la passione per i protocolli, per le griglie, per gli schemi di riferimento. Questa passione ha contaminato tutti gli ambiti, da quello della medicina a quello dell'amministrazione pubblica, a quello, ahimè, della scuola.

I protocolli nascono senza dubbio da ricerche e sperimentazioni di tutto rispetto, rendono i risultati e i processi meglio misurabili e quindi controllabili, sono – o almeno vorrebbero essere – garanzia di regolarità e, perché no, di uguaglianza e giustizia.

C'è poi un altro aspetto, non meno importante, che suggerisce il ricorso ai protocolli. Lo standard, il modello, come

tutto ciò che è norma e misura, solleva dalle valutazioni soggettive, dall'obbligo della scelta; è come l'invenzione della taglia unica, è fatta per andar bene a tutti senza dover prendere le misure. Attenersi alla prescrizione solleva soprattutto dall'assunzione di responsabilità. Nessuna protesta, nessun ricorso potranno mai mandare sotto processo chi si è attenuto scrupolosamente al protocollo, chi ha seguito iter uguali per casi uguali. Ma quale è poi la garanzia di oggettività? Forse per le procedure amministrative questo modello di comportamento può anche funzionare... Ma quando i "casi" sono soggetti, persone, corpi, menti, emozioni, tutti diversi? Cosa è più uguaglianza, cosa giustizia? Non si corre il rischio di far – come diceva don Milani – parti uguali fra diseguali?

Un tempo, quando la diagnostica e la farmacologia erano tanto più povere di strumenti, il medico di famiglia passava molto tempo ad auscultare e ascoltare. Il paziente gli parlava con i suoi mezzi, con il suo linguaggio, gli raccontava magari con parole improprie il come e il quando del sintomo, gli mostrava la parte del corpo dolente; e il dottore interrogava, ascoltava, palpava, spesso incoraggiava. Poi decideva la diagnosi e la terapia, promettendo magari di tornare per verificare la reazione del paziente alla cura, di rivedere anche la sua ipotesi, perché poteva essere inesatta, o semplicemente perché quel paziente rispondeva in modo diverso a quella cura. Qualche volta si trattava di scelte leggere, a volte le decisioni erano di vitale importanza e così la responsabilità che bisognava assumersi. Oggi prendere in

LE BANALIZZAZIONI DELLA VALUTAZIONE

considerazione la soggettività delle persone e delle situazioni, così come correre il rischio di assumersi le responsabilità, sono merce sempre più rara. E non solo nel campo medico.

Tablette senz'anima

Negli anni '70 del secolo scorso la scuola visse svolte importanti. Prima i decreti delegati (416, 417, 418, 419, 420 del DPR 31 maggio 1974) portarono la società civile nella scuola, la formazione dei bambini e dei ragazzi non fu più appannaggio degli specialisti del sapere, ma le famiglie, gli studenti e il personale scolastico tutto cominciarono a dialogare sul significato e le modalità dell'educazione e dell'istruzione. E di lì a poco sarebbero arrivati nuovi cambiamenti rivoluzionari: non solo la gestione della scuola si aprì a nuovi soggetti, presto le classi si aprirono alla ricchezza della diversità, perché si cominciava a credere che la difficoltà di uno potesse tra i banchi diventare opportunità del singolo e di tutti. E poi ancora fu la volta di nuove norme, norme non burocratiche ma un nuovo impianto programmatico per le classi e per le discipline, che era garanzia di visibilità e di trasparenza, possibilità di declinare i saperi in modo meno rigido, più vicino ai reali bisogni degli alunni e al tempo stesso monitoraggio e valutazione più oggettiva e condivisa dei progetti e dei percorsi. Seguirono riforme significative – si parla purtroppo sempre e solo della scuola dell'obbligo – alimentate da un fermento di idee, di istanze, di proposte, da un bisogno di partecipazio-

zione mai più visti negli anni che seguirono (ma sono le buone leggi che fanno la buona scuola o sono le buone lotte a spingere per produrre buone leggi? Forse si tratta di processi dialettici in cui non si possono definire rapporti gerarchici o di causalità).

Nel corso degli anni molte cose sono cambiate. La scuola dell'autonomia – che si proponeva di dare più cittadinanza alle specificità del territorio e delle culture locali, in una normativa che conservasse un respiro nazionale ai percorsi formativi – è stato forse l'ultimo anelito autentico, ma mai realizzato fino in fondo, di una scuola che ha perso via via efficacia e credibilità.

La partecipazione è diventata sempre più forzata e formale e così pure il dialogo tra le parti. E come spesso avviene quando vengono meno lo spirito di collaborazione e la condivisione si avverte il bisogno di strumenti efficaci per tutelarsi, per difendersi gli uni dagli altri; di più, se vanno in crisi la creatività, la passione, il coraggio di mettersi in gioco allora si fa ricorso a rassicuranti schemi, a percorsi guidati che evitano l'ansia delle ricerche e delle verifiche.

Le implacabili crocette

Nella scuola hanno fatto così il loro ingresso prove strutturate, tabelle, test, schede di ogni tipo e formato. Vengono ormai somministrate fin dai primi anni della scuola primaria; la valutazione avviene quindi in maniera rapida e automatica, appositi correttori attribuiscono punteggi convertibili in giudizi standar-

dizzati. Tutto appare impeccabile, scientifico, incontestabile.

I bambini, si sa, hanno tempi e modi di crescita molto diversi, hanno intelligenze di tipo diverso, hanno ritmi di apprendimento soggettivi, ma la loro evoluzione, la loro divergenza, le loro difficoltà sono costrette a esprimersi attraverso una serie di crocette, apposte nella casella giusta o in quella sbagliata. Naturalmente lei/lui vivrà il giudizio, siglato giù in fondo alla fila delle crocette, come la misura di quanto vale, soprattutto in rapporto agli altri bambini, che a loro volta si sentono pesati e valutati.

Dopo le prime schede molte altre ne verranno, persino di quelle ministeriali, deputate alla grande valutazione nazionale. Con il crescere dell'età griglie molto più complesse e articolate esploreranno le singole competenze, traducendole in inconfutabili dati quantitativi.

Viene innanzitutto da fare subito qualche riflessione di natura squisitamente docimologica.

Questa misura "scientifica" non è applicata solo a quelle conosciute come "scienze esatte", ossia le discipline scientifiche vere e proprie, ma anche alle discipline umanistiche.

Un test – a meno che non preveda risposte aperte (ma torna il problema del rigore della valutazione) – può esplorare solo il livello di conoscenza e comprensione di una disciplina; è improbabile che un quesito a risposta chiusa o multipla possa evidenziare una capacità di valutazione critica della poetica di un autore o del pensiero di un filosofo.

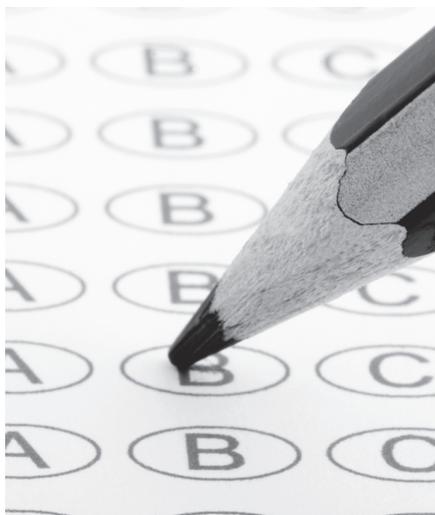
Le griglie di valutazione della produzione scritta appaiono ancora meno ade-

guate. Di solito la valutazione di un testo argomentativo o di un saggio di vario argomento si compone di un insieme di segmenti, che dovrebbero concorrere alla formulazione di un giudizio sul lavoro svolto. Ma quali parametri orienteranno il giudizio di chi deve decidere se attribuire a una certa competenza lessicale 2 oppure 1 oppure 0,5? Quante parole lessicalmente imprecise o sbagliate scrive un quattordicenne da 0,5? E un sedicenne? Questi rigorosissimi punteggi presentati come inappuntabili alla "controparte" (alunni, genitori che fanno ricorso o che più semplicemente vogliono capire) non ci rimandano all'arbitrio del singolo docente? Evidentemente sì, se è vero che si è in più occasioni sperimentato che, sottoposti a insegnanti diversi gli stessi elaborati e le stesse griglie di valutazione, i punteggi attribuiti risultano decisamente diversi da insegnante a insegnante.

La valutazione è responsabilità

Il medico che formula le sue diagnosi e le sue indicazioni terapeutiche esclusivamente sulla base di quello che si può evincere da macchine e tabelle non è certo un buon medico; non è un buon medico se cura un ammalato di fegato come fosse un fegato, se vede solo una malattia e non un ammalato. Il buon medico incrocia i dati in vario modo, studia i casi della letteratura specifica e li confronta con quelli del singolo, cerca di individuare nel suo paziente, uguale a tutti e al tempo stesso unico, le cause e gli effetti, le componenti cliniche e quelle emotive. Una professione difficilissima e meravigliosa al tempo stesso. Come quella dell'insegnante.

Un bambino che cresce e impara a conoscere è una soggettività assoluta; arriva a scuola con la mente e il cuore pieni di tutto ciò che ha visto e vissuto, con il sapere e l'ignoranza della sua fa-



miglia e della sua gente, con il suo carattere, la sua sensibilità, con le sue paure e le sue difficoltà, con la sua voglia di sicurezza e di riconoscimento, col suo timore di non farcela. Un magnifico precetto pedagogico suggeriva qualche tempo fa di metterlo al centro del processo di insegnamento-apprendimento.

Non bisogna cadere nell'errore di credere, come taluni in più o meno buona fede hanno spesso fatto, che si faccia riferimento con questo discorso a forme di insegnamento individualizzato.

L'alunno deve crescere e apprendere fra i pari e dai pari, la classe può essere una eccezionale comunità dove si producono saperi, condivisione, solidarietà; dove si negoziano i conflitti e le conoscenze, dove ci si sente accolti.

E quando i bambini diventano ragazzi il bisogno di identità e di autostima è ancora più forte e ancora più efficacemente si può "mettere l'alunno al centro del suo processo di apprendimento". La conoscenza, le discipline, lo studio possono non essere un'entità altra rispetto ai bisogni dell'adolescente, ma un medium potente nella formazione della sua personalità.

Si vede bene che questa filosofia è ben diversa da quella dei "protocolli"; c'è poco spazio in questo approccio didattico per le misurazioni *scientifiche*, per i

decimi e i centesimi che decidono promozioni e bocciature. Ma è altrettanto chiaro che non si vuole tracciare il profilo di una scuola buonista o compiacente, dell'alunno preso cameratescamente sotto al braccio da un docente stile *volemose bene*; né tantomeno di valutazioni grossolane e pressappochiste, dalle sufficenze "politiche" ai professori "bravissimi", cioè di larghissima manica nei voti e nei giudizi.

La scuola di cui stiamo parlando è la scuola della responsabilità, dei docenti come degli alunni, come delle famiglie, come di tutte le agenzie educative che interagiscono con essa.

Una scuola che sa essere attenta e severa, senza rigidità e recriminazioni, ma anche senza indulgenze da cattiva ideologia, che si propone di dare competenze complesse ma sempre a partire dalla motivazione degli alunni, sempre attraverso un processo che li vede consapevoli e protagonisti del loro apprendimento. Parliamo di una scuola che valuta continuamente, innanzitutto se stessa, i processi che attiva, i risultati positivi, le criticità preziose per ripensare i percorsi e ripartire.

La valutazione è davvero uno dei segmenti più complessi di tutta l'azione didattica e ne include tutti i momenti. Le verifiche - scritte, orali, multimediali, formali, informali - hanno tutte come primo obiettivo quello di rendere palese al soggetto che apprende i progressi, le difficoltà, i punti di forza e le cadute; con l'obiettivo sempre di fornire strumenti di riparazione e incoraggiamento.

Gli strumenti del docente sono davvero molti e diversi, mai improvvisati e *faidate*, rigorosi e al tempo stesso flessibili e rivedibili. E soprattutto la valutazione non è mai strumento di potere, ma, piuttosto, di comprensione per gli alunni, per le famiglie, per i docenti stessi, che osservano e si osservano in ogni fase della dialettica insegnare-apprendere. ■

LE DUE ORE DI PROGRAMMAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA

UNA RISORSA SPRECATA

ANTONIO GIACOBBI



scuola mi si dice che l'insegnante in giorno libero potrebbe saltare la programmazione. Caso unico, penso.

Per questo ho mantenuto questo incipit. Un po' per provocare, lo ammetto. Ma anche per confessare una piccola/grande delusione. Perché le due ore di programmazione sono invece una risorsa non solo importante ma decisiva per fare una buona scuola, una vera buona scuola.

Poi ho pensato che era sbagliato far passare l'idea che in tutta la scuola primaria si spreca questa risorsa, perché ci sono tante scuole e tante/tanti insegnanti che ci tengono e che utilizzano bene queste ore, non per un adempimento ma proprio perché quelle due ore sono lo spazio professionale più immediato e prossimo all'attività didattica, a ciò che ogni giorno mettono in campo in un lavoro nel quale credono anche se in una scuola sempre più faticosa e maltrattata.

Mantengo l'incipit ma provo a fare il punto su queste due ore, senza la presunzione di insegnare come fare ma solo, semplicemente, per qualche considerazione non tanto su ciò che si deve (che pure esiste anche se mi piace meno) ma su ciò che può essere utile fare.

Quando nascono le due ore?

Furono i "nuovi programmi" per la scuola elementare del 1985 ad aprire al superamento del docente unico e alla conseguente necessità di una programmazione condivisa, riprendendo anche

Legate all'attività di lezione, le due ore di programmazione didattica previste dal contratto sono utilizzate spesso per altri scopi. Invece è un tempo da dedicare utilmente alla condivisione e al confronto con i colleghi

C'erano una volta nella scuola primaria... le due ore di programmazione settimanale. Mi era venuta l'idea di cominciare così questo pezzo. E così l'ho iniziato, infatti. Perché da un po' di tempo mi sento raccontare da diverse insegnanti cose lontane da ciò che pensavo. Cosa si fa durante le due ore di programmazione?

Rispondono molte volte che si fa di tutto: comunicazioni della coordinatrice del plesso, spesso da parte del dirigente, organizzazione della scuola, si lavora sui progetti, a volte si ricevono i genitori. Una docente mi dice che il 75% dell'orario se ne va in queste attività. Ma della didattica, dei bambini, delle situazioni difficili da affrontare, di scambio su pratiche didattiche...? Sì, anche, mai, qualche volta, insomma.... In una

quanto elaborato negli anni dalle scuole a tempo pieno. Nel disegno di legge di riforma dell'ordinamento presentato dal governo negli anni successivi, la funzione della programmazione viene ripresa anche con decisione, ma annacquata dentro una formulazione più ampia che tuttavia consente alle scuole di organizzarsi come ritengono più opportuno. Si legge infatti all'art. 9 del disegno di legge che "l'orario di servizio per i docenti della scuola elementare è costituito da 24 ore settimanali da destinare all'insegnamento e 210 ore annuali per le attività di non insegnamento connesse con il funzionamento della scuola, da destinare almeno per un terzo alla programmazione del lavoro didattico". Nelle intenzioni del governo restavano le 24 ore di docenza, come prima dei nuovi programmi, mentre almeno 70 ore all'anno di "non insegnamento" dovevano essere utilizzate per la programmazione. In pratica erano circa due ore alla settimana. Niente si diceva sul come e sul quando, pur in presenza di un organico "plurale" formato da un docente per classe più uno ogni due classi.

È nel corso del dibattito parlamentare che si afferma la necessità di definire la programmazione in modo più ancorato a un ordinamento che vedeva la pluralità dei docenti come perno essenziale della nuova scuola. Nella legge di riforma, la 148 del 5 giugno 1990, leggiamo infatti all'art. 9 "*L'orario di insegnamento per gli insegnanti elementari è costituito di 24 ore settimanali di attività didattica di cui 22 ore di insegnamento e due ore dedicate alla programmazione didattica da attuarsi in incontri collegiali dei docenti di ciascun modulo in tempi non coincidenti con l'orario delle lezioni*".

Si stabilisce con legge e quindi con un vincolo molto forte che:

- a) l'orario di lezione settimanale passa da 24 a 22 ore;
- b) due ore settimanali dell'orario di in-

segnamento sono dedicate alla programmazione;

c) sono da svolgere in forma collegiale dai docenti di ciascun modulo.

Va sottolineato che le due ore di programmazione sono una articolazione dell'orario di insegnamento: sono legate quindi in modo concreto e immediato all'attività di lezione.

Il contratto

La norma è stata poi ripresa dai contratti che disciplinano il lavoro dei docenti, fino all'ultimo oggi in vigore che recita all'art. 28: "*L'attività di insegnamento si svolge [...] in 22 ore settimanali nella scuola elementare [...] distribuite in non meno di cinque giornate settimanali. Alle 22 ore settimanali di insegnamento stabilite per gli insegnanti elementari, vanno aggiunte 2 ore da dedicare, anche in modo flessibile e su base plurisettimanale, alla programmazione didattica da attuarsi in incontri collegiali dei docenti interessati, in tempi non coincidenti con l'orario delle lezioni*".

Per definire quindi cosa sono le due ore, va fatta una lettura attenta e non superficiale del contratto.

Intanto, diversamente da quanto scritto nella 148, le due ore di programmazione didattica non sono più considerate parte dell'orario di insegnamento, che viene confermato in 22 ore settimanali, ma sono aggiuntive.

Questo comporta alcune conseguenze.

Se non fanno parte delle ore di insegnamento, sono da intendersi alla stregua delle ore "funzionali all'insegnamento" di cui parla il successivo art. 29 e che comprende "tutte le attività anche a carattere collegiale, di programmazione, progettazione, ricerca, valutazione, documentazione, aggiornamento e formazione". Anche la programmazione dunque. Si tratta della stessa pro-

grammazione di cui parla l'art. 28? Evidentemente no, e non a caso queste ultime sono considerate aggiuntive all'orario di lezione. E, mentre l'art. 29 riguarda tutti gli ordini di scuola, quelle due ore sono destinate solo alla scuola primaria e sono quindi, come originariamente previsto dalla 148/90 che le aveva istituite, legate all'attività didattica nelle singole classi. Di quella legge il contratto non riprende l'espressione "incontri collegiali dei docenti di ciascun modulo". Perché? Credo sia per due motivi. Intanto perché nel corso degli anni la struttura dei moduli si è andata perdendo, a causa di provvedimenti normativi e tagli di organico che hanno colpevolmente penalizzato la scuola primaria. Ma la ragione principale è che nel frattempo le scuole sono entrate in regime di autonomia e quindi correttamente viene lasciata agli istituti la responsabilità di decidere come gestire le due ore di programmazione, fermo restando che sono ancorate all'orario di attività didattica.

L'autonomia e la prassi

La conferma viene dalla prassi delle scuole primarie che vede in quasi tutti gli istituti le due ore di programmazione stabilizzate nei singoli plessi o in una unica sede, in un pomeriggio fisso della settimana.

Un'altra conseguenza dell'articolato riguarda la ricaduta sull'orario di servizio. La domanda che a volte ricorre è: ma se il mio giorno libero coincide con quello della programmazione, ne sono esonerato? La risposta è evidentemente "no" senza alcun dubbio. Il "giorno libero" è una buona consuetudine praticata in genere nelle scuole, resa possibile dal contratto laddove recita che le ore di lezione vanno distribuite in "non meno di cinque giorni alla settimana". Non esiste come diritto e viene in genere assunto come buon cri-

LE DUE ORE DI PROGRAMMAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA

terio dal dirigente nella formazione degli orari, sulla base dei criteri proposti dal Collegio dei docenti. Il “giorno libero” si riferisce però solo ed esclusivamente alle ore di lezione perché è solo l’attività di insegnamento che si svolge “in non meno di cinque giorni alla settimana” e consente di avere libero il sesto. Non riguarda tutte le altre attività a partire da quelle collegiali: nessun docente in giorno libero pensa infatti di essere esonerato dal collegio dei docenti o dal consiglio di classe convocato in quel giorno.

In genere le due ore vengono svolte nei singoli plessi: gli insegnanti lavorano nella loro scuola, dove hanno i materiali didattici e tutto ciò che può servire, sono nel loro ambiente professionale. Niente vieta però che il dirigente possa decidere che la sede di questa attività, in modo permanente o occasionale, sia in un’unica scuola per tutti, in questo caso la sede della dirigenza. Verrebbe così favorita la possibilità di scambio con docenti di altri plessi. A volte poi, specie nei piccoli plessi, non ci sono i collaboratori scolastici per l’apertura e la chiusura della scuola al pomeriggio.

Infine, il contratto prevede che la programmazione in queste ore possa essere svolta “in modo flessibile e su base plurisettimanale”. Si tratta di una novità importante rispetto alla legge 148 e prevista anche nei contratti precedenti, che affida alla responsabilità professionale dei docenti la gestione dell’attività. È infatti possibile che i gruppi di programmazione si articolino in modo diverso di volta in volta, in relazione alle attività da programmare, così come in alcuni periodi dell’anno scolastico sia necessario utilizzare più delle due ore settimanali che saranno poi “recuperate”.

A condizione, ovviamente, che tutto sia motivato e organizzato.

Nel contratto si sarebbe potuto usare una diversa espressione, del tipo: “66 ore annuali di programmazione didattica” anziché due ore settimanali? Si poteva ma non è stato fatto, credo proprio



per ancorare maggiormente le due ore all’attività didattica.

Le attività di programmazione

In regime di autonomia sono gli istituti scolastici, con delibera del collegio, a decidere come utilizzare le due ore. A me non pare necessario ma forse – considerato che non sempre, da ciò che mi si dice, se ne fa buon uso – potrebbe essere opportuno.

In ogni caso ci sono alcune attività che sono precluse.

In quelle ore non si possono ricevere i genitori come a volte succede. Non si può per la semplice ragione che sono ore “di programmazione”. Per questo non lo può autorizzare il dirigente e nemmeno il consiglio di istituto che pure, come previsto dall’art. 29, c. 4, del contratto, deve definire “le modalità

e i criteri per lo svolgimento dei rapporti con le famiglie e gli studenti”.

Succede anche che una parte di queste ore venga utilizzata per comunicazioni del coordinatore o del dirigente, o per questioni che sarebbero competenza del consiglio di interclasse, o per problemi di natura organizzativa. Lo si fa in genere perché è l’unica occasione nella settimana in cui tutti i docenti sono presenti contemporaneamente e le ore di programmazione vengono utilizzate come risorsa per la gestione. Personalmente non ci trovo una “violazione del contratto”: il plesso è, nel suo piccolo, una organizzazione che ha una sua complessità, spesso difficile da gestire specie se è formato da numerose classi e quindi da molti docenti. Dedicare del tempo, prima della programmazione, a comunicazioni organizzative o a uno scambio di pareri può essere non solo opportuno ma a volte necessario e utile. I coordinatori in particolare, ma tutti i docenti, devono però essere consapevoli che non sono in collegio dei docenti o in consiglio di interclasse “tecnico”, e quindi il tempo distolto dalle attività di programmazione deve essere molto contenuto. Non è, infine, la sede della programmazione individuale o per la correzione di compiti: il contratto parla di “incontri collegiali”.

Quanto alle attività da svolgere e alle articolazioni del gruppo, saranno i docenti a deciderlo.

Elenco solo a titolo di esempio:

- team docente che lavora in una o più classi per le attività di ambito;
- docenti dello stesso ambito della stessa o di classi diverse;
- docenti di classe e docente di sostegno;
- docenti di sostegno;
- team docente per esaminare situazioni di alunni in difficoltà o con problemi;
- docenti di lingua straniera.

Va ribadito ancora che, soprattutto

LE DUE ORE DI PROGRAMMAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA

nel caso si decida di assumere un “assetto variabile” nel corso dell’anno, le ore devono essere ben organizzate, anche relativamente al tempo e alle sedi, a cura del coordinatore.

Una esperienza che mi sembra positiva è quella, deliberata dal collegio di settore, di utilizzare alcune di queste ore nel corso dell’anno, 4 o 5, per consentire a tutti i docenti dei diversi plessi riuniti insieme, di ascoltare qualche esperienza di colleghi in materia didattica o sulla relazione con gli alunni, una sorta di “io/noi abbiamo fatto così”, nella quale mettere in evidenza i punti forti, i punti deboli, l’insegnamento ricavato.

Una risorsa da utilizzare bene, tutelare ed estendere

C’era una volta il maestro unico nelle elementari.

C’è ancora il professore unico nelle secondarie.

Si tratta di scuole diverse naturalmente, e la prevalenza del “disciplinare” nelle secondarie non può non cambiare l’approccio didattico e professionale rispetto al docente della scuola primaria. Ma ritenere che il docente possa mantenere il suo status di “docente unico” limitando il momento della condivisione e del confronto con i colleghi al consiglio di classe o ai dipartimenti non corrisponde più alla figura professionale che oggi è richiesta dalla ricerca pedagogica, dalle nuove modalità di relazione e di apprendimento, dai nostri studenti.

Riprendo da un documento della nostra Associazione Proteo Fare Sapere, a proposito del profilo professionale del docente che si caratterizza per “la dimensione fondamentalmente ‘collettiva’ e ‘non individuale’ del lavoro, che riguarda gli alunni (apprendimento cooperativo, didattica laboratoriale, apprendistato cognitivo, peer education, il docente ‘accompagnatore’, la classe

solo come unità amministrativa e gruppo flessibile come comunità in apprendimento...), ma riguarda anche i docenti (il collegio, il gruppo docente come ‘comunità che apprende’: quindi il docente professionista riflessivo, competente a “stare nel” e ‘lavorare in’ gruppo, capace di ascolto attivo...)”

Provo a dirlo con una citazione di Lydia Tornatore di cui sono debitore all’amica Cinzia Mion: “Per insegnare la matematica a Pierino bisogna sapere la matematica, conoscere Pierino, sapere come Pierino può imparare la matematica”.

C’è tutto, in modo semplice e efficace.

Conoscere la matematica significa conoscere (bene) la disciplina. E, a meno di pensare che la ricerca in matematica si sia esaurita e che ciò che abbiamo imparato all’università sia sufficiente per sempre, è chiaro che il confronto con i colleghi, nel dipartimento, è necessario. Anche nella scuola primaria.

Ma devo conoscere Pierino: chi è, come sta, come si vive, quali sono le sue relazioni, le sue emozioni, i suoi interessi, le sue motivazioni. E non lo posso fare da solo: rischio di sbagliare se non rifletto con i colleghi e scambio con loro le mie osservazioni.

E infine devo sapere attraverso quali processi di apprendimento Pierino può imparare la matematica.

Tutto questo si può fare se il docente riconosce che il suo lavoro si esercita in un team, dove non ci sono adempimenti formali da rispettare, valutazioni da fare, ma solo l’interrogarsi insieme sulla matematica, su Pierino, sulla didattica.

E non basta. Come sanno tutti i docenti, sono in forte aumento le situazioni difficili da affrontare anche dal punto di vista della relazione e dei comportamenti, degli studenti ma anche, a volte, dei genitori. Davvero si può pensare che questi problemi l’insegnante li può affrontare da solo, senza confrontarsi con gli altri? E davvero si può pensare che il consiglio di classe, organo

collegiale importante ma che si riunisce 4/5 volte all’anno sia il luogo dove tutto questo si può svolgere?

Leggo: “L’analisi delle criticità e la conseguente ‘messa a punto’ della vita educativa richiede una professionalità strettamente collegata con la capacità di progettare-costruire-condurre collegialmente a livello macro il Piano dell’offerta formativa, a livello micro la progettualità didattica e il *setting educativo* nell’ambiente classe e nella dinamica con il mondo di saperi, affetti e valori che ne costituiscono il campo d’azione e relazione” (Liliana Dozza).

Franco Frabboni definisce così la competenza deontologica, una delle competenze che fanno un buon insegnante: “La padronanza pedagogica di pratiche di cura, di disponibilità, di cooperazione, di solidarietà: fondamentali per arricchire di cifre etico-sociali la comunità educante”.

Non sono però sufficienti i momenti collegiali previsti dalla legge (di rito mi verrebbe da dire), consiglio di classe e collegio docenti, a fare della scuola una comunità educante. Serve qualcosa di più, anche nell’ordinamento.

Servono, e sono preziose, almeno quelle due ore.

E servono anche nella secondaria. ■

L’autore è presidente di Proteo Fare Sapere Veneto

LA FELICITÀ DI RIPRENDERSI LA VITA

ANNA OLIVERIO FERRARIS



Fenomeno in aumento anche tra giovanissimi. Il mix micidiale tra droga, fumo e alcol. L'intreccio con i turbamenti dell'età. I danni irreversibili al cervello delle droghe sintetiche. L'importanza della collaborazione tra ragazzi, scuola, famiglie, istituzioni e società civile nell'esperienza islandese

Come non restare colpiti ogni volta che apprendiamo di adolescenti morti o in coma per una pastiglia di ecstasy presa con l'intento di divertirsi, di condividere una serata con gli amici?

Quando si verifica una di queste tragedie chi ha un figlio o un nipote adolescente non può non allarmarsi e non chiedersi se sia possibile tenere i giovani lontano da tutte quelle sostanze

nocive oggi in circolazione, o se non resta che affidarsi alla fortuna.

L'allarme è più che legittimo per diversi motivi. Le droghe dilagano nel nostro come in altri Paesi occidentali e orientali, e attualmente ce ne sono più di mille diverse tipologie in circolazione. Poiché il costo della droga si è abbassato notevolmente negli ultimi anni, procurarsi una dose è diventato accessibile anche a ragazzini con pochi euro in tasca. Le droghe che vengono spacciate oggi sono più forti e insidiose per la sa-

lute fisica di quelle che circolavano venti o trenta anni fa. L'offerta, infine, è da per tutto, come al supermercato: nei luoghi di divertimento e di aggregazione, nelle discoteche, negli stadi, fuori dalle scuole e anche all'interno delle mura scolastiche quando i *pusher* sono gli stessi compagni di scuola dei possibili acquirenti (vedi scheda 1).

Se poi si considera che polveri e pasticche possono arrivare al giovanissimo consumatore in bustine su cui sono stampate *emoticon* colorate (le stesse che egli ritrova sul suo smartphone o su altri prodotti di consumo in modo che – secondo i dettami della pubblicità – risultino *friendly*, accattivanti e in quanto tali rappresentino un ponte tra il mondo adolescenziale e quello infantile) è facile immaginare il clima di conforto, di condivisione e di allegra trasgressione che può accompagnare l'acquisto di polveri e pasticche che invece – in un mercato fuori controllo come quello attuale – andrebbero guardate con sospetto, non solo perché dannose di per sé e perché in molti casi non se ne conosce la composizione, ma anche perché possono avere effetti opposti e diversi su individui differenti: quattro ragazzi possono fumare lo stesso tipo di spinello ma soltanto uno sta male. Inoltre, il rischio di sentirsi male aumenta quando il consumatore associa la droga ad altre sostanze come l'alcol e il fumo, una consuetudine da non sottovalutare se si considera che l'Italia è, tra i paesi della Unione Europea, quello in cui i ragazzi tra i 15 e i 16 anni fumano di più: 37% contro una media generale del 21%.

SCHEDA I

LA TRASFORMAZIONE DELLE TOSSICODIPENDENZE

Le caratteristiche delle tossicodipendenze stanno progressivamente variando così come le proprietà delle sostanze d'abuso e, cosa ancor più preoccupante, l'età in cui si verifica il primo contatto con la droga. Il fenomeno riguarda la maggior parte dei paesi industrializzati.

1. Nel passato il tossicodipendente era legato a un tipo di droga – in prevalenza l'eroina –, era “fedele” alla sua sostanza d'abuso e, nella maggior parte dei casi, l'assumeva in modo incontrollato, sviluppando una forte dipendenza, un'assuefazione – avendo cioè bisogno di dosi crescenti per ottenere la stessa sensazione di appagamento – e andando incontro a crisi di astinenza quando la droga non era a portata di mano. Oggi l'abuso è legato a sostanze diverse dall'eroina (cocaina, derivati dell'amfetamina, blandi allucinogeni, cocktail di psicofarmaci e, non ultimo, l'alcol), si verifica in alcuni momenti, per esempio nel weekend, in vacanza, in una serata in discoteca, in rapporto al sesso, ed è quindi più sotto controllo da parte di chi fa uso di queste droghe.

2. Un secondo aspetto riguarda il cambiamento dei connotati di molte droghe un tempo considerate “leggere”. Ne è un esempio lo spinello che negli anni '70 conteneva una bassa quantità di marijuana dotata di una scarsa concentrazione dei principi attivi, i cannabinoli: oggi la percentuale di principi attivi è di 3-4 volte superiore. I genitori che hanno fumato erba in età giovanile devono quindi sapere che oggi lo spinello non è più lo stesso in quanto la sua capacità inebriante è molto superiore. Lo stesso può dirsi di sostanze tipo l'ecstasy o le mescolanze di cocaina e bicarbonato, fumate da una bottiglietta, con effetti estremamente negativi a lungo termine per i loro danni sul sistema nervoso. Dopo l'introduzione dello *Speed* (velocità) sul mercato statunitense si sono diffusi i derivati dell'amfetamina come la metamfetamina, una sostanza che eccita e fa sentire “su” in brevissimo tempo: come la cocaina, lo *speed* può essere assunto per inalazione con una cannucchia. La diffusione dei derivati dell'amfetamina rientra in una nuova strategia dei trafficanti di droga che favoriscono sempre più le droghe sintetiche rispetto a sostanze come la canapa indiana, la coca o l'oppio in quanto non c'è bisogno di fronteggiare rischi e costi legati alle coltivazioni abusive nei paesi del terzo mondo. Le droghe sintetiche possono essere facilmente prodotte in laboratori abbastanza rudimentali e non pongono i problemi che derivano da un'overdose di eroina, spesso mortale, o dall'uso promiscuo delle siringhe, frequente causa dell'AIDS. Sostanze come l'ecstasy o lo *speed* sono quindi più maneggevoli e più in linea con una cultura dell'efficienza, a differenza dell'eroina, droga tipica della cultura degli anni Settanta in cui molti giovani si “chiamavano fuori” dalla società degli adulti e del successo. L'immagine delle nuove sostanze d'abuso, cocaina, *speed*, ecstasy è invece spesso quella di droghe “possibili”, compatibili con un qualche inserimento sociale, con una vita su un doppio binario.

Che le cose siano proprio così è molto dubbio: se è vero che alcuni, soprattutto gli adulti, possono essere tossicodipendenti occasionali o del weekend, è anche vero che i giovani sono invece più a rischio, sia per motivi psicologici che tossicologici. Una recente ricerca pubblicata dall'*American Journal of Psychiatry* dimostra infatti che la metamfetamina e tutte le sostanze che agiscono sul mediatore nervoso dopamina possono danneggiare il cervello e farlo invecchiare precocemente.

3. Un terzo aspetto riguarda il progressivo abbassamento dell'età dei primi contatti con la droga: prima ci si preoccupava dei ragazzi delle scuole superiori, oggi, secondo il rapporto in questione, si deve essere in apprensione per i pre-adolescenti, per bambini intorno agli 11 anni, tant'è che si allargano le tossicodipendenze dei 15-16enni. Questo abbassamento dell'età ha cause diverse. Da un lato, la pressione esercitata dai trafficanti che cercano di allargare la base dei consumatori, dall'altro una crescente “precocizzazione” dei bambini che spesso deriva da media e pubblicità: i piccoli vengono spinti a vestirsi da adulti, ad atteggiarsi a ruoli sessuali, a proiettarsi in settori impropri per la loro età che dovrebbe essere fatta di giochi nell'ambito di un clima protettivo e affettivo. L'abbassamento dell'età del contatto con la droga – che può avere come corollario forme di prostituzione finalizzata a ottenere la dose – rientra quindi in un fenomeno più vasto che dovrebbe spingerci a interrogarci sulla progressiva erosione dei confini dell'infanzia.

ADOLESCENTI E DROGA. UN ESPERIMENTO IN ISLANDA

Lo sballo che attrae

Con una sigaretta tra le dita, una bottiglia di birra in mano un ragazzo si sente più sicuro. Con una pastiglia di ecstasy vince le timidezze, entra in sintonia con i suoi coetanei, partecipa a un'atmosfera che lo fa sentire bene, in forma, vincente. Con un po' di eroina o di marijuana in corpo si stordisce, vince le paure, i sensi di inferiorità, l'ansia di non essere all'altezza, il timore di essere un perdente nei confronti dei coetanei. Prendendo un eccitante, delle amfetamine, può trascorrere intere notti sveglio, a ballare, a scherzare con gli amici, a fare sesso. Osa e si sente intraprendente. A ciò si aggiunge il senso di avventura e di eccitazione creato dall'atto trasgressivo in sé che prevede un percorso intrigante: dalla ricerca del *pusher* allo scambio, dal nascondere la droga ai genitori al dividerla con gli amici.

L'insieme di questi fattori, associati ai cambiamenti fisici e psicologici connessi alle trasformazioni strutturali dall'adolescenza (vedi scheda 2), spiega perché in questa età ci sia una ricerca di alterazione dei propri stati psicofisici più che in altre età della vita. Tali alterazioni si ottengono anche per altre vie, ma l'alcol, il fumo e le droghe rappresentano delle rapide scorciatoie.

Paradossalmente è stata proprio questa constatazione e cioè che per motivi diversi e con modalità differenti molti adolescenti cercano lo "sballo", o comunque una alterazione del proprio stato fisico e mentale, a portare una équipe di psicologi a domandarsi se non fosse possibile ottenere gli stessi effetti di benessere psicofisico senza affidarsi a sostanze pericolose, che fanno male alla salute, che in molti casi inducono alla dipendenza e in quelli più drammatici portano alla morte giovani nel pieno delle loro potenzialità. Da questo interrogativo è nato in Islanda un esperimento di grande interesse. Un lavoro durato venti anni, ma che ha portato ot-

timi risultati. Un esperimento non facile da realizzare in altri paesi, ma che fornisce una buona base di riflessione, al di là di giudizi categorici e idee preconcette.

L'esperimento islandese

Se fino a due decenni fa la dipendenza da droghe e l'abuso di alcol in età adolescenziale era un problema che affliggeva l'Islanda, oggi non lo è più. Dal 1998 al 2016 la percentuale di giovani, compresa tra i 15 e i 16 anni, che abusa di alcol è scesa dal 48% al 5%, mentre quella che fuma cannabis dal 17% al 7%. Anche i fumatori di sigarette sono calati drasticamente: dal 23% al 3%. Un calo che ha portato i giovani dell'isola a diventare i più salutisti d'Europa.

Il percorso non è stato né semplice né breve. Ottenere un simile risultato, in grado di ribaltare la classifica negativa che vedeva i giovani islandesi come i maggiori consumatori di droghe e alcol d'Europa, è stato possibile solo grazie alla collaborazione delle famiglie, della scuola, dei commercianti e del governo, solidali nel seguire un piano comune, nell'introdurre orari e divieti e soprattutto nel creare attività extrascolastiche che coinvolgessero tutti gli adolescenti e non soltanto quelli che disponevano di possibilità economiche.

Il piano di intervento ad ampio raggio, avviato nel 1992, ha le sue radici in una tesi di dottorato scritta anni prima a New York dal professore statunitense di psicologia Harvey Milkman, oggi docente presso l'università di Reykjavik. Una tesi che metteva in relazione il consumo di droghe e alcol e la predisposizione allo stress di alcune persone. Dopo la sua tesi, Milkman venne inserito in un *team* di ricerca dedito a contrastare l'abuso di droghe. Nel 1991, Milkman venne inviato in Islanda per diffondere i risultati dei suoi studi. La sua idea colpì gli islandesi,

che gli chiesero di iniziare un progetto con i giovani isolani. Nel 1992, il questionario del professore fu sottoposto a tutti gli adolescenti di età compresa tra i 15 e i 16 anni. Esperimento ripetuto anche negli anni seguenti. Nel questionario venivano poste domande semplici e dirette, tipo: "Bevi alcolici?", "Ti sei mai ubriacato?", "Hai mai fumato?", "Quanto tempo trascorri con i tuoi genitori?", "Svolgi attività?".

Quel che emerse dall'inchiesta fu che circa il 25% dei ragazzi affermava di fumare quotidianamente e il 40% ammetteva di essersi ubriacato appena un mese prima. Ma quel che colpì il ricercatore fu un altro risultato: i giovani che praticavano sport o frequentavano corsi (di teatro, di musica, di arti marziali ecc.) e avevano un buon rapporto coi genitori, erano meno propensi all'utilizzo di droghe e alcol.

Da quelle semplici domande nacque, su iniziativa del governo, *Youth in Iceland*, un programma nazionale di prevenzione ed educazione che coinvolgeva direttamente genitori e scuole. Per prima cosa vennero eliminate le pubblicità di sigarette e bevande alcoliche, i minori di 18 anni non potevano più comprare sigarette e chi non aveva 20 anni non poteva acquistare alcol. Venne introdotto un "coprifuoco" agli adolescenti tra i 13 e i 16 anni: rientro a casa alle 10 di sera in inverno, a mezzanotte d'estate. L'obiettivo principale, infatti, era far passare ai ragazzi più tempo possibile in casa in compagnia dei familiari.

Prima di allora, erano già stati introdotti in Islanda dei programmi di prevenzione e di educazione dei giovani – basati sulla classica informazione dei rischi che si corrono attraverso l'assunzione di droghe o l'abuso di alcol, soprattutto in età evolutiva quando il cervello in fase di sviluppo è molto più suscettibile agli effetti tossici delle sostanze chimiche e rischia un invecchiamento precoce – ma la semplice e

SCHEDA 2

I «COMPITI» DELLO SVILUPPO IN ADOLESCENZA

- Rapportarsi con un corpo che cambia (inizio adolescenza)

Gli ormoni modulano la crescita fisica e le trasformazioni sessuali. Insorgono desideri inediti e impulsi sconosciuti sino ad allora. Nella fase iniziale il giovane può avere l'impressione di una scissione tra sé e il corpo: lo osserva cambiare e si interroga su come evolverà. L'accettazione del nuovo corpo non è immediata, bisogna imparare a conoscerlo e a gestirlo. Fumo, alcol e droga possono rappresentare delle stampelle psicologiche in un periodo di fragilità

-Darsi una identità nuova, diversa da quella infantile

È un processo che si svolge nel tempo: si esplorano varie possibilità, si cercano dei modelli di riferimento anche al di fuori della famiglia e della scuola. Si pensa in modo diverso. Il «noi» di gruppo aiuta a crescere e a distanziarsi dai genitori.

-Rendersi autonomi dai genitori («svincolo»)

Emancipazione e separazione. Decidere da soli, trasgredire, non rispettare le regole e i limiti posti dagli adulti, fa sentire autonomi, liberi, padroni di se stessi.

-Individuare degli obiettivi e un progetto di vita (fine adolescenza)

Far quadrare i sogni con la realtà.

corretta informazione dei rischi e dei possibili danni, se pure recepita dai giovani, non aveva portato i risultati sperati. Il motivo? Mancava la parte operativa, il coinvolgimento diretto dei ragazzi e della cittadinanza.

Buoni risultati si ottennero invece con l'introduzione massiccia di attività extrascolastiche di ogni tipo, da quelle sportive a quelle artistiche. In questo modo si permetteva ai giovani di stare insieme e garantire loro un senso di benessere psico-fisico, lo stesso che ricercavano utilizzando droghe e abusando di alcol. Attività che coinvolgevano tutti i giovani, anche quelli meno abienti: per loro il governo aveva predisposto degli incentivi statali. «Non abbiamo detto a questi ragazzi "Siete in terapia". Abbiamo detto loro "Vi insegneremo quello che volete": musica, danza, arti marziali, pittura» ha spiegato Milkman. Attività che avrebbero agito sul loro cervello, così come le droghe che usavano, ma senza gli effetti negativi. In questo modo avrebbero anche ridotto lo stress e l'ansia.

In quindici anni, dal 1997 al 2012, il numero di giovani islandesi impegnati in attività sportive raddoppiò: frequentavano i corsi anche quattro volte a set-

timana. Anche il tempo passato in famiglia in attività costruttive (letture, attività comuni, lavori casalinghi) giocò un ruolo cruciale. Così facendo la percentuale di coloro che abusavano di alcol e droghe calò drasticamente.

Visto il suo successo, *Youth in Iceland* si è evoluto in *Youth in Europe*, ma il programma è stato attivato solo in alcune piccole città di 17 paesi europei, come ad esempio Tarragona, in Spagna o Santa Severina in provincia di Crotone in Italia. Ma per il resto, molti paesi hanno declinato la proposta islandese per alcuni punti del suo programma, come per esempio i costi di mantenimento del progetto, non tutti i paesi avrebbero la possibilità di investire denaro pubblico nelle attività extrascolastiche, e altri per la ferrea disciplina a cui sarebbero "costretti" i giovani: Svezia e Regno Unito, per esempio, hanno detto che da loro il "coprifuoco", ossia il rientro a casa dei giovani al di sotto dei sedici anni – alle dieci di sera nei mesi invernali e a mezzanotte nei mesi estivi – sarebbe di fatto inapplicabile. D'altro canto è innegabile che è più semplice applicare un simile programma in un'isola di soli 330.000 abitanti che in Paesi abitati da milioni di cittadini.

Se la comunità funziona

Il progetto Islandese resta un importante modello di riferimento che con gli opportuni adattamenti può trovare applicazione anche in altre comunità, realtà sociali o cittadine. Se si considerano tutte le componenti che lo hanno portato al successo si possono trarre degli spunti utili per capire quali sono gli interventi che possono funzionare e quelli invece che, anche se animati da ottimi propositi e proceduralmente corretti (come dei cicli di lezioni teoriche tenuti da specialisti nelle scuole) si rivelano poi di scarsa efficacia pratica.

Sono le piccole e medie realtà (cittadine come Santa Severina o quartieri di grandi città) quelle che si prestano maggiormente all'applicazione del progetto: là dove i cittadini, le famiglie, le associazioni e i politici locali si uniscono e si organizzano in vista del bene comune, diventa possibile tenere i giovani lontani da droghe e alcol, anche quando gli spacciatori cercano di raggiungerli sotto casa o tra le mura scolastiche, e orientare i loro interessi e le loro energie verso attività sane che, invece di rovinare precocemente il loro sistema nervoso, li aiutano a crescere e a realizzarsi. ■

PIRANDELLO PROSATORE

IL BINOCOLO ROVESCiato



DAVID BALDINI



Luigi Pirandello (1867-1936) nasceva centocinquanta anni fa a Girgenti (odierna Agrigento). Scrittore prolifico di poesie, romanzi, racconti, novelle e commedie. Tutti generi nei quali espresse il disagio umano profondo nel complesso passaggio di secolo

Dopo una prima stagione letteraria, trascorsa quasi esclusivamente all'insegna della poesia – di cui le raccolte di versi *Mal giocondo* (1889) e *Pasqua di Gea* (1891) sono testimonianza –, Luigi Pirandello, con il romanzo *Marta Ajala* (1893),¹ deciderà di alternare versi e scrittura in prosa. A spingerlo in questa direzione c'era stato un duplice ordine di motivi: il primo, di natura esistenziale, era rappresentato dal biso-

gno di procedere a un chiarimento di natura personale, fattosi più acuto dopo l'esperienza tedesca; il secondo, di natura sociale, era costituito dall'esigenza di comprendere più a fondo le ragioni del malessere dell'Italia post-risorgimentale, di cui la pubblica corruzione e il diffuso malaffare erano gli aspetti salienti.²

Stretto in questa morsa, si può dire che la giovanile adesione di Pirandello alla poetica del "naturalismo", anche se temporanea, gli sarà utile per risolvere i suoi iniziali problemi di poeta e di scrittore. La poetica naturalistica infatti, cui era stato iniziato dal conterraneo Luigi Capuana, se da una parte gli offriva un mezzo per opporsi efficacemente allo spiritualismo "decadente" allora in auge, dall'altra gli permetteva di stabilire un rapporto più stretto con i "fatti", in una chiave però che – fin dall'inizio – si rivelerà ben diversa da quella che Émile Zola aveva prefigurato nel suo *Il romanzo sperimentale* (1880).³

Ricordiamo che lo scrittore francese, capofila riconosciuto – in letteratura – delle teorie deterministiche ed evuzionistiche di stampo darwiniano, aveva a suo tempo intuito, con rara acutezza, che due erano gli elementi da cui il narratore non poteva prescindere: i profondi mutamenti di scomposizione e frammentazione introdotti nella realtà contemporanea dal sistema capitalistico;⁴ l'idea – maturata subito dopo la scrittura del suo primo romanzo "naturalistico" *Teresa Raquin* (1867) – che la realtà non fosse più a

misura di un solo libro (*unius libri*),⁵ ma di una “serie” di libri, tematicamente autonomi, seppure collegati tra di loro. Era questo il progetto di quel “ciclo” di romanzi, poi denominato dei *Rougon Macquart*,⁶ che, nell’idea di Zola, avrebbe dovuto essere l’equivalente de *La commedia umana* di Honoré de Balzac.⁷

A separare Pirandello da Zola non era dunque l’importanza attribuita al “fatto”, quanto piuttosto la sua interpretazione, dal momento che – proprio in quegli anni – lo scrittore siciliano era saldamente pervenuto a una convinzione: la “relatività di tutte le cose”. «Le cose più vicine – ha osservato a tale proposito Giovanni Macchia –,⁸ vissute, torturanti, furono viste con il binocolo rovesciato: da quella distanza che ne permettesse la meditazione assorta o l’ironia o addirittura il grottesco. Una delle attitudini creative più intense di Pirandello, il suo famoso relativismo, fu diretto nei confronti dell’oggetto da due movimenti contraddittori: da un avvicinamento analitico fino alla deformazione, e da un istantaneo doloroso distacco, senza mezzi termini, come di un frutto che ci viene negato nel momento in cui stiamo per coglierlo».

Nel 1908, nel saggio *Arte e scienza*,⁹ volendo ulteriormente chiarire il senso di quelle sue primigenie intuizioni, Pirandello scriverà: «Crollate le vecchie norme, non ancora sorte o bene stabilite le nuove; è naturale che il concetto della relatività d’ogni cosa si sia talmente allargato in noi da farci quasi del tutto perdere l’estimativa. Il campo è libero da ogni supposizione».

E proprio a questa “liberazione del campo” egli si rifarà mentre si accingeva a comporre il suo primo romanzo, *Marta Ajala*. In esso la protagonista, sospettata ingiustamente dal marito di essere un’adultera, viene cacciata di casa quando era innocente, per esservi poi riammessa quando era colpevole. A fronte di questo rovesciamento della realtà, rispetto al quale l’apparire conta più dell’essere, Marta può dire di sé stessa, parlando in prima persona, di essere non ciò che effettivamente è, bensì «ciò che la gente [...] m’ha creduta».

Basterebbe questa sola considerazione per comprendere quanto grande sia ormai la distanza che separa lo scrittore siciliano tanto dal canone flaubertiano dell’impersonalità dell’opera d’arte,¹⁰ quanto dal naturalismo di Zola, per il quale la psicologia altro non era che un portato della fisiologia.¹¹ A proposito del romanzo moderno, invece, è stato osservato, che «gli oggetti non sono più, come nel romanzo naturalistico, una passiva verifica dell’idea del romanziere, così come i personaggi non sono più i burattini manovrati da un onnipotente burattinaio; ma gli uni e gli altri “esplosano verso” il loro narratore, lo invitano silenziosamente alla scoperta dei propri infiniti significati segreti. Ed è Pirandello,

in Italia, che per primo epifanizza il personaggio, ne rivela “l’oltre”».¹²

Nella sua *Lettera dedicatoria a Luigi Capuana* del 1908, lo scrittore siciliano, del resto, aveva espresso la sua personale concezione della modernità con una domanda retorica: «[...] quante occasioni imprevedute, imprevedibili, occorrono nella vita, ganci improvvisi che arraffano le anime in un momento fugace, di grettezza o di generosità, in un momento nobile o vergognoso, e le tengono poi sospese o su l’altare o alla gogna per l’intera esistenza, come se questa fosse tutta assommata in quel momento solo, d’ebbrezza passeggera o d’incoscienza abbandono?».

Alle prese con la sua complessa elaborazione artistica e concettuale, all’interno della quale la scoperta dell’“umorismo” vi ha già grande parte, Pirandello non a caso si dedicherà, in una prima fase, ai generi più disparati, alla ricerca della sua vera via. Mentre scriveva *Marta Ajala*, procedeva infatti alla sua prima raccolta di novelle, *Amori senza amore* (1894),¹³ alla composizione del racconto lungo *Il turno* (1895),¹⁴ alla scrittura di nuovi versi, che poi andranno a formare – dopo *Mal giocondo* e *Pasqua di Gea* – le raccolte di *Elegie renane* (1896) e di *Zampogna* (1901).

La svolta del *Fu Mattia Pascal* e le sue conseguenze

Dove tali esigenze – ancora in via di chiarimento – finiranno per definirsi in una proposta compiuta, irta di esiti comico-grotteschi propedeutici a molte delle opere successive, sarà ne *Il fu Mattia Pascal*.¹⁵ Mattia, bibliotecario di Miragno, frustrato da un lavoro routinario e da una vita familiare soffocante e convenzionale, decide di imprimere una svolta alla sua esistenza facendosi credere morto.

Così, approfittando di uno scambio di persona, assume le sembianze di Adriano Meis, nell’illusione di sottrarsi, in tal modo, alle “maschere” e alle convenienze sociali che avevano condizionato la sua pregressa esistenza. Ma così non sarà: privo di una identità “sociale”, Adriano Meis sarà costretto a inscenare un suicidio per tornare a essere quello di prima: ovvero Mattia Pascal. Anzi, il “fu” Mattia Pascal, in quanto – da visitatore redivivo della sua stessa tomba –, a chi gli chiede chi egli sia, non può fare a meno di rispondere con un ossimoro umoristicamente irresistibile: «Eh, caro mio... lo sono il fu Mattia Pascal». Ha osservato a tale proposito Silvio D’Amico: «In realtà, [Mattia Pascal] rimane sconfitto dalla prova: avulso dallo stato civile e dalla società, egli non può più amare, non può più difendersi, non può all’occasione salvare né gli altri né sé; insomma non può vivere. Morale: la vita, non essendo se non una beffa,

PIRANDELLO PROSATORE

IL PUNTO DI VISTA DI PIRANDELLO SULLA VITA NEL RACCONTO DI CORRADO ALVARO

Berlino, 1928

Eravamo con Pirandello, con una neve alta così, a uno dei trecento tavoli di Zoo, una delle tante sale da ballo per il piccolo borghese berlinese. Eravamo sotto l'influenza delle feste di fine anno. Le donne riscalducciate si precipitavano da una sala all'altra a ballare. Qualche centinaio di ragazze, impiegate e commesse, brillava nel vestitino di moda come in un'uniforme. I formidabili sigari tedeschi non riuscivano a pompare l'aria di ottimismo diffusa nell'ambiente. Pirandello portava i suoi gilè abbottonati fino al mento che finiscono col colletto e la cravatta di color grigio. La sua figura colore d'argento, geometrica, staccava sulla tappezzeria rossa del luogo, e al tavolo basso pareva un oggetto d'arte, con la testa fine e la barba a punta. Sembrava una maschera antica di teatro. Mi figuravo che cosa potesse pensare. Sono i particolari e le creature che lo interessano; non accade quasi mai di sentirgli enunciare un sistema. Di Londra, si ricorda di una signora ubriaca e seminuda trascinata dai camerieri fuori dall'atrio di un albergo. Di Parigi ricorda un gruppo di inglesi davanti a una vetrina coi libri di Wallace. Si parla della civiltà americanizzante della Germania d'oggi. Pirandello dice: «La vita oggi ha troppo poco valore per tedeschi. Vita e morte sono i due cardini del pensiero degli uomini, e qui hanno un valore transitorio. Da questa relatività di valori, la morale dell'America ha preso la sua forza di espansione. Per noi italiani, vita e morte significano ancora qualche cosa. Sono due termini entro cui dobbiamo adempiere un dovere. Noi sappiamo ancora che il mondo non finisce con noi».

(C. Alvaro, *Quasi una vita*, Bompiani, Milano 1950)

viver fuori delle sue grottesche convenzioni e costruzioni non è possibile».¹⁶

A partire da questo romanzo, Pirandello mostra di aver ormai rotto definitivamente ogni dipendenza dal suo precedente naturalismo. Di questa sua nuova posizione risente, d'altro canto, lo stesso registro narrativo, che appare del tutto diverso rispetto ai due romanzi precedenti: il tono del *Fu Mattia Pascal* è infatti serio e l'ironia, più che frutto della volontà dello scrittore, sembra dipendere dalle circostanze contraddittorie di cui è piena la vita. È sintomatico che, alla svalutazione del sapere umano,¹⁷ corrisponda nel protagonista il fascino irresistibile dell'inconscio, simbolicamente rappresentato dal mare. È un fascino fatto di attrazione e repulsione, di resistenza e smarrimento: «Sedevo su la spiaggia – egli osserva – e m'impedivo di guardarlo, abbassando il capo: ma ne sentivo per tutta la riviera il fragorò, mentre lentamente, lentamente, mi lasciavo scivolar di tra le dita la sabbia densa e grave, mormorando: - Così, sempre, fino alla morte, senz'alcun mutamento, mai [...]».

E così, tra l'essere e l'esistere, Pascal sceglie l'esistere, anche se il prezzo da pagare è quello della scissione dell'io. Una scissione per altro accettata, attraverso il ricorso a un lucido autoinganno: «Chiuderò gli occhi e passerò oltre appena lo spettacolo della vita in qualche punto mi si presenterà sgradevole. Procurerò di farmela più tosto con le cose che si sogliono chiamare inanimate, e andrò in cerca di belle vedute, di ameni luoghi tranquilli». Sono questi i termini con i quali Pi-

randello «aveva toccato a fondo il problema del personaggio nuovo. L'aveva strappato a tutte le determinazioni inflitte dall'ambiente, liberato da tutte le maschere imposte dal di fuori e dal di dentro: quel di dentro costretto a mentire a sé stesso, perché condizionato dal mondo e dalle strutture di una società che non corrisponde più al vero essere dell'uomo».¹⁸

Il punto simbolicamente più alto di questa dolorosa frattura è raggiunto, nel romanzo, nell'episodio dello spettacolo di marionette. Nel corso di esso, mentre si sta rappresentando la tragedia di Oreste, Anselmo Paleari – uno dei personaggi – così espone ad Adriano Meis le ragioni della crisi del «tragico» in epoca moderna: «Se nel momento culminate – egli ipotizza –, proprio quando la marionetta che rappresenta Oreste è per vendicare la morte del padre sopra Egisto e la madre, si facesse uno strappo nel cielo di carta del teatrino [...] Oreste rimarrebbe sconcertato da quel buco nel cielo [...]. Oreste, insomma, diventerebbe Amleto».

La parabola pirandelliana appare, a questo punto, essersi davvero conclusa. Essa culmina nella rottura con la tragedia antica, tradizionalmente intesa come «mimesi di azione perfettamente compiuta in se stessa, tale cioè da costituire un tutto di una certa ampiezza». Essa infatti [...] possedeva una sua costruzione: un principio, uno svolgimento, una fine, e obbediva a una sua legge di coerenza per verosimiglianza e per necessità. [...] I drammi di Pirandello, almeno quelli che contano per noi, lasciano nello spettatore un senso di vuoto e quasi d'irritazione, di tristezza, che è tristezza esistenziale,



e di angoscia. Lo spettatore sente che non tutto si è concluso sulla scena».¹⁹

L'uomo, spossessato della sua identità e non più centrale nell'universo borghese nel quale vive, non è più in grado di beneficiare della tradizionale catarsi, in quanto si trova nell'impossibilità di «riconoscersi all'interno di quell'incrocio di relazioni che costituiscono la trama, il *legei*, il *logos* dell'essere». In una parola, egli ha perso il senso di quell'illimitato, che è per l'appunto «la dimensione propria del tragico, del tragico moderno che, da questo punto di vista, subito appare come qualcosa di radicalmente diverso rispetto al tragico antico».²⁰

Ma la perdita dell'illimitato, come ha bene evidenziato Giorgio Bárberi Squarotti a proposito dell'opera di Alberto Moravia, *Il dio Kurt* (1968),²¹ avrebbe di lì a poco sancito la morte del «tragico» non solo antico, ma anche moderno. «Il tragico moderno dei campi di concentramento – scrive l'autorevole critico – è qualcosa che cancella definitivamente ogni possibilità di riproposta e di recitazione della tragedia antica, di ogni forma di tragedia del passato [...]: non concede spazio alla testimonianza e alla rivendicazione, da parte delle vittime, di una possibilità (l'unica, quella della scelta della propria morte) di chiamarsi estranee al sistema di disumanizzazione e di perpetua violenza».

I vecchi, i giovani e gli altri romanzi

Il romanzo *I vecchi e i giovani*,²² scritto all'incirca nello stesso tempo de *L'umorismo* – e dunque in controtendenza rispetto a tale nuova ispirazione –, appartiene invece, sulle orme dei *Viceré* (1894) di Federico De Roberto, al genere del «romanzo sociale». Pubblicato nel 1909 a puntate, sulla «Rassegna contemporanea», uscì in volume nel 1913. Ambientato in Sicilia, al tempo dei «Fasci siciliani», esso segue i canoni del grande affresco storico, all'interno del quale si consuma il dramma di tutta una generazione. Tra i «vecchi» – nostalgici del regime borbonico, o voltagabbana asserviti al nuovo Stato unitario – e i «giovani» – utopici sostenitori dell'epopea risorgimentale, che tendono a non più escludere dalla loro azione le masse popolari – i vincenti saranno i primi; ovvero gli esponenti di quelle classi dominanti, che, interessati al perseguimento dei loro personali interessi, assurgono a simbolo della conservazione.

La delusione manifestata da Pirandello, però, come ha bene osservato Carlo Salinari,²³ si svolge su più piani, poiché riguarda non uno, ma più fallimenti: «quello del Risorgimento come moto generale di rinnovamento del nostro paese, quello dell'unità come strumento di liberazione e di

PIRANDELLO PROSATORE

sviluppo delle zone più arretrate e in particolare della Sicilia e dell'Italia meridionale, quello del socialismo che avrebbe potuto essere la ripresa del movimento risorgimentale. [...] E insieme si ha la storia dei fallimenti individuali: dei vecchi che non hanno saputo passare dagli ideali alla realtà e si trovano a essere responsabili degli scandali, della corruzione e del malgoverno, dei giovani che si sentono soffocare in una società ormai cristallizzata che non permette l'azione trasformatrice e, quindi, il libero esprimersi della personalità».

Lo scrittore insomma, pur avendo per un momento abbandonato la sua problematica esistenziale per misurarsi di nuovo con le rugosità della storia, perviene tuttavia alla medesima conclusione dei romanzi precedenti: l'insoddisfazione, lo scacco, la sconfitta sono il prezzo da pagare da quanti si oppongono al "flusso continuo" della vita, che appare dominato dal caso e solo dal caso. Di tale dura verità abbiamo conferma dalle parole di uno dei personaggi del romanzo, don Cosmo, per il quale le sofferenze umane e i drammi, proiettati sulla scena della vita, sono solo illusioni destinate a essere spazzate via dall'infinito trascorrere del tempo: «Bisogna dunque vivere, cioè illudersi... e pensare che tutto questo passerà».

Più direttamente connessi alla poetica dell'"umorismo" sono invece i romanzi pubblicati successivamente, da *Suo marito* (1911)²⁴ – il cui successivo rifacimento, uscito postumo nel 1941, porterà il titolo *Giustino Roncella nato Boggiòlo – a Si gira...*²⁵ Quest'ultimo, pubblicato a puntate sulla "Nuova Antologia" nel 1915 e uscito in volume nel 1916, avrà, nell'edizione definitiva del 1925 il titolo di *Quaderni di Serafino Gubbio operatore*. In esso è descritta la storia di un operatore cinematografico, che si identifica a tal punto con la macchina da presa da continuare a "girare" anche quando si trova ad assistere a una cruenta scena di caccia: finirà per diventare muto, chiudendosi a qualunque forma di comunicazione con l'esterno. Da un punto di vista simbolico, il mutismo dell'operatore risulterà speculare a quello del narratore, lui stesso ridotto al ruolo di "una mano che gira una manovella", ovvero di uno scrittore senza più presa sulla realtà.

Questa rinuncia alla rappresentazione, che non sia quella esclusivamente novellistica, ha dato luogo a talune perplessità. Ha osservato non a caso Walter Binni:²⁶ «Che cosa è, ad esempio, il tema costante di Pirandello? Un esasperato idealismo che aggirandosi nell'ambito della psicologia, della persona empirica, riesce a un sostanziale solipsismo: l'io può cambiare, può trasformarsi, assumere mille maschere, ma permane in lui il principio di individuo grezzo che non può superare il silenzio che lo esclude dagli altri». La domanda è destinata a rimanere senza risposta: non è però un caso che, contestualmente all'uscita dei *Quaderni di Se-*

rafino Gubbio, Pirandello si congederà definitivamente dal romanzo con *Uno, nessuno e centomila*, uscito a puntate sulla "Fiera letteraria" nel 1925 e in volume nel 1926. In esso egli affronta, come chiarito nel sottotitolo dell'edizione iniziale, il tema delle "considerazioni di Vitangelo Moscarda, generali sulla vita degli uomini e particolari sulla propria".²⁷ Il protagonista, a causa di una banale osservazione della moglie, si rende conto che tutti coloro che lo conoscono in realtà lo vedono "ciascuno a modo suo" e che, per se stesso, egli si riconosce come "nessuno". È questa l'unica chance che gli rimane, nel tentativo di contrastare l'immagine che gli altri si sono fatta di lui. L'esito conclusivo sarà, anche in questo caso, contraddittorio: se da una parte egli riesce infatti a estraniarsi, annullando se stesso – tanto che lo stesso nome di Moscarda sembra non appartenergli –, dall'altra finisce per aderire al "flusso continuo" della vita.

Di fatto Pirandello, con questo suo ultimo romanzo – da lui stesso definito "il più amaro di tutti" – sembra aver concluso la sua parabola, iniziata con *L'esclusa*. Vitangelo Moscarda – "uno, nessuno e centomila" – è ormai parte di quella pletera di "maschere" il cui luogo naturale è la scena di un teatro, non più le pagine di un romanzo. Per altro, egli ha un suo doppio nel personaggio di una novella – *Stefano Gogli, uno e due* –, che Pirandello aveva scritto nel 1909. In essa la trama – la storia di un sofferto rapporto coniugale, fatto di amore e di gelosia – mostra come, nel passaggio da un genere all'altro, si accentua via via quella percezione del "nulla" di cui Moscarda finirà per costituire il prototipo. Egli infatti, da "uno", finisce per essere – indifferentemente – "tanti" e "nessuno", a segno del progressivo processo di destituzione della "coscienza", che si annuncerà, da questo momento in poi, come irreversibile.

Dal romanzo alla novella: un passaggio senza ritorno

Come gli era già accaduto nei romanzi, Pirandello, anche nella produzione delle novelle più tarde, aveva fatto del "sentimento del contrario" – teorizzato nel saggio sull'*Umorismo* – la chiave di volta della sua visione del mondo. A partire da quel suo scritto teorico, egli ormai appare impegnato a smascherare le illusioni, a mettere in luce la dolorosa condizione esistenziale del "sentirsi vivere", a ricercare all'interno di questo quadro i principi di una nuova poetica. Da una parte insomma egli appare interessato al "fatto", ritratto nei suoi tratti più scarni ed essenziali, dall'altro è tentato di andare "oltre", alla ricerca di significati simbolici di cui è sempre dispensiera la vita. Ebbene, è proprio a questa dialettica che si devono quegli aspetti surreali

che connotano tante sue novelle. «Ed ecco che – come ha osservato Arnaldo Bocelli – ai “poveri diavoli” del Verga, ai “vinti” tuttavia credenti in un principio fuori di loro, fato o natura, succedono in Pirandello figure di piccolo- borghesi, di impiegati, di pensionati e simili (tipici rappresentanti dell’Italia umbertina, e di principio di secolo, in precisa quanto involontaria contrapposizione ai superuomini dannunziani) malinconici paranoici, dialettici tormentatori di se stessi; alla contemplazione tra esultante e accorata del mondo esterno, della natura, succede l’osservazione scabra, ingrata, insistita del mondo interiore [...]».²⁸

Da questo punto di vista appare davvero rilevante la dedica che Pirandello aveva apposto alla raccolta *Erma bifronte* (1906), con la quale, con il pretesto di spiegare il significato del titolo, in realtà offriva al lettore la chiave di lettura delle sue novelle: «lo vedo come un labirinto, dove per tante vie diverse, opposte, intricate, l’anima nostra s’aggira, senza trovar più modo a uscirne. E vedo in questo labirinto un’arma, che da una faccia ride e piange dall’altra; ride anzi da una faccia del pianto della faccia opposta».

Le novelle rappresentano dunque il difficile cammino che l’uomo compie, soggiacendo al caso e alle tante contraddizioni della vita, nel tentativo – vano – di raggiungere una qualche mèta. Sperduto in un mondo non illuminato dalla speranza, non rischiarato da alcuna luce di redenzione, non confortato dalla presenza di un dio, egli si affanna inutilmente a ricercare risposte che non gli arrivano, pervenendo in tal modo alla conclusione che l’esistenza altro non è che vano affanno.

Ha scritto Giovanni Macchia nella *Premessa* alla sua edizione delle *Novelle per un anno*: «Le Novelle per un anno occupano un posto centrale nella produzione di Pirandello, un posto sempre ben difeso negli anni, dagli inizi fino alla morte. La prima novella egli la scrisse quando era ancora un ragazzo: a diciassette anni. L’ultima fu pubblicata postuma, quando egli, grande drammaturgo, era già famoso. E questa continuità, questa assoluta fedeltà al genere, nel cammino così accidentato della sua carriera, fu rispettata anche quando altri generi ch’egli coltivò s’interrompevano ed entravano, come si dice, in crisi, quasi inceneriti dalla ricerca di nuove vie da affrontare».²⁹

Questa “fedeltà” è forse anche dovuta alle opportunità offerte dalla novella – sia essa assunta come racconto breve o racconto lungo, “genere” o “sottogenere”, “specie” o “sottospecie” –, la quale da sempre è stata considerata come l’espressione più perspicua della fiaba e del mito. Non a caso, taluni hanno indicato nell’oralità uno dei suoi tratti essenziali.³⁰ Viktor Škloskij, ad esempio, in *Teoria della prosa* – nel capitolo intitolato *La struttura della novella e del romanzo* – ci offre una testimonianza della complessità del

“genere” novellistico con queste parole: «Cominciando questo capitolo, devo dire innanzitutto che non ho una definizione per la novella».³¹ Ciononostante, nel capitolo precedente, *Intreccio e stile*, aveva cercato di rendere ragione di questa sua difficoltà critico-interpretativa del racconto non romanzesco individuandola nella sua “accumulazione a gradini”, non mancando di precisare che «queste accumulazioni, per loro stessa natura, sono interminabili, come sono interminabili i romanzi d’avventure che si basano su di esse».

E tuttavia sarebbe limitativo sostenere che l’indecifrabilità costituisca il canone pressoché esclusivo – dal punto di vista formale – della “novella”; così come sarebbe improprio negare che questa, in quanto “genere”, abbia goduto di una sua particolare fortuna in epoche storiche cosiddette di “transizione”. Nel contesto complesso quale è stato quello a cavallo tra Ottocento e Novecento – nel quale sono vissuti ineguagliabili scrittori di novelle, come Guy de Maupassant e Anton Cechov –,³² quali sono state, si è chiesto Silvio D’Amico, le ragioni del successo di Pirandello, che, scrittore per eccellenza di più generi, “forse leggermente più amato come drammaturgo”, si sentiva piuttosto un novellatore, «al punto da concepire parecchi testi teatrali dapprima come novelle, che poi si animano trasformandosi in commedie»?³³ «È certo – egli argomenta – che, per capire l’arte d’un poeta, conviene muovere dal suo pensiero; per intender la poesia, mettiamo, di Leopardi, è necessario conoscere quella che si è chiamata la sua filosofia. Necessario, ma non sufficiente: quando avremo conosciuto cotesta filosofia, quando l’avremo accettata o anche (come non è difficile) confutata, resterà da capire, e da sentire, il poeta; da comunicare con le liriche note di umana, eterna verità che da quella ha espresso».³⁴

Ebbene oggi, il Pirandello-drammaturgo, non può essere in alcun modo dissociato dal Pirandello-poeta, romanziere e novelliere, in quanto, come ha osservato Giovanni Macchia, i personaggi teatrali del grande siciliano, espressione di un ceto medio-borghese che appare oggi drammaticamente in crisi di identità, se non in via di proletarizzazione, “non hanno alcuna posterità”. Di qui la conclusione d’insieme del suo giudizio, che, rendendo complementari – anziché contrapporli – i vari aspetti dell’attività artistica di Pirandello, appare a tutt’oggi incontestabile: «Il verso, legato nella sua essenza alla musica, non riusciva a esprimere una realtà contemporanea come quella pirandelliana, stridente, disarticolata, afasica, in uomini cui il dolore insegnava a volte a tacere, e il silenzio conteneva una profonda tragicità. Il teatro di Pirandello non chiese aiuto ad altre forme espressive per esistere, e la musica, àncora di salvezza per tanti registi contemporanei, è assente. I generi

PIRANDELLO PROSATORE

in prosa (la commedia, la novella, il romanzo) rimanevano legati l'uno all'altro, compenetrati spesso l'uno nell'altro, a rappresentare una stessa umanità, una stessa società, a volte lo stesso dramma.

A una tale unità d'espressione, perseguita con ostinazione, Pirandello deve molto della sua modernità». ³⁵ ■

NOTE

¹ Il romanzo, scritto nel 1893, era stato dapprima pubblicato a puntate sulla "Tribuna" di Roma nel 1901, poi in volume da Treves (Milano 1908). Si trova ora in *Tutti i romanzi*, vol. I, Mondadori, Milano 1973. Anche i romanzi di seguito citati, per i quali la citazione si riferisce alla prima edizione, possono ora essere letti in *Tutti i romanzi*, vol. I-II, a cura di Giovanni Macchia, Mondadori, Milano 1973. Per i saggi, citati nell'edizione originale, si veda ora L. Pirandello, *Saggi e interventi*, Mondadori, Milano 2006.

² Ricordiamo che il 1893 è anche l'anno dello scandalo della Banca Romana.

³ A quella data, lo scrittore francese – che aveva già scritto *L'assommoir* (1877) – si stava apprestando a scrivere un altro dei suoi capolavori, *Germinale* (1884), e a entrare nella storia francese per l'impegno profuso in tutta la vicenda legata all'"affaire Dreyfus". I veri iniziatori del nuovo indirizzo vengono tuttavia riconosciuti nei fratelli de Goncourt. Si veda la *Prefazione* alla prima edizione di *Germinie Lacerteux*, romanzo pubblicato nel 1865.

⁴ Si pensi agli effetti prodotti dall'economia di mercato nella società arcaica e patriarcale di Acì Trezza, denunciati da G. Verga nei suoi *Malavoglia*.

⁵ Esempi classici, in questo senso, sono, tra gli altri, i romanzi di A. Manzoni, i *Promessi sposi*, e di L. Tolstoj, *Guerra e pace*.

⁶ Il "ciclo" risulterà composto di venti romanzi, pubblicati dal 1871 al 1893.

⁷ De *La commedia umana* entreranno a far parte, in circa venti anni di frenetica attività dello scrittore (dal 1830 al 1847), ben novantuno opere, alcune delle quali (come *Eugénie Grandet*, *Papà Goriot*, *Illusioni perdute*) considerate capolavori assoluti.

⁸ G. Macchia, *Pirandello o la stanza della tortura*, Mondadori, Milano 1992.

⁹ L. Pirandello, *Arte e scienza*, Modes, Roma 1908. Il saggio fu pubblicato nello stesso anno in cui uscì, in volume, il romanzo *L'esclusa*.

¹⁰ Ideatore di tale canone fu Gustave Flaubert, il cui romanzo più celebre, *Madame Bovary*, fu pubblicato a puntate sulla "Revue de Paris" tra il 1851 e il 1856. Uscirà poi in volume nel 1857.

¹¹ Più tardi, la poetica del naturalismo sarà severamente giudicata da Jean Paul Sartre con le seguenti parole: «Il determinismo del romanzo

naturalista tritura la vita e sostituisce alle azioni umane le reazioni in-formi dell'automa». Si veda J. P. Sarte, *Che cos'è la letteratura*, ed. orig. 1948, trad. it. Mondadori, Milano 1960.

¹² Così G. C. Ferretti, *La letteratura del rifiuto e altri scritti*, Mursia, Milano 1981.

¹³ L. Pirandello, *Amori senza amore*, Bontempelli, Roma 1894. Per una singolare coincidenza, coeva alla produzione novellistica di Pirandello è quella di Antòn Cechov, che esordì nel mondo letterario con la composizione delle quattro raccolte di novelle brevi – *Le fiabe di Melpomene*, *Racconti variopinti*, *Nel crepuscolo*, *Discorsi innocenti* –, da lui stesso curate tra il 1884 ed il 1887, e del racconto lungo *La steppa* (1888).

¹⁴ L. Pirandello, *Il turno*, Giannotta, Catania 1902, ora in *Tutti i romanzi*, vol. I, Mondadori, op. cit.

¹⁵ L. Pirandello, *Il fu Mattia Pascal*, Nuova Antologia, Roma 1904, ora in *Tutti i romanzi*, vol. I, op. cit.

¹⁶ S. D'Amico, *Storia del teatro drammatico*, vol. II, Garzanti, Milano 1960.

¹⁷ Dice di sé Mattia Pascal: «Lessi così di tutto un po', disordinatamente; ma libri, in specie di filosofia. Pesano tanto: eppure chi se ne ciba e se li mette in corpo, vive tra le nuvole».

¹⁸ G. Debenedetti, *Il romanzo del Novecento*, Garzanti, Milano 1971.

¹⁹ G. Macchia, *Pirandello o la stanza della tortura*, op. cit.

²⁰ S. Givone, *Tragico antico e tragico moderno*, in *Metamorfosi del tragico fra classico e moderno*, a cura di U. Curi, Laterza, Bari 1991. Sul tentativo di dare vita a un dramma borghese si veda G. Luckács, *Il dramma moderno. La genesi della tragedia borghese da Lessing a Ibsen*, vol. II, Sugar, Milano 1977.

²¹ G. Bárberi Squarotti, *Le sorti del "tragico". Il Novecento italiano: romanzo e teatro*, Longo, Ravenna 1978.

²² L. Pirandello, *I vecchi e i giovani*, 2 voll., Treves, Milano 1913.

²³ Cit. in G. Macchia, *Introduzione* a L. Pirandello, *Tutti i romanzi*, vol. I, Mondadori, Milano 1973.

²⁴ L. Pirandello, *Suo marito*, Quattrini, Firenze 1911.

²⁵ L. Pirandello, *Si gira...*, Treves, Milano 1916.

²⁶ V. Binni, *La poetica del decadentismo*, Sansoni, Firenze 1968.

²⁷ Il sottotitolo compare infatti solo nell'edizione a puntate.

²⁸ A. Bocelli, *La letteratura del Novecento*, Leonardo Sciascia Editore, Palermo 1977.

²⁹ G. Macchia, *Premessa* a L. Pirandello, *Novelle per un anno*, 3 voll., a cura di M. Costanzo, Mondadori, Milano, 1985.

³⁰ Così Giusi Baldissonne, *Le voci della novella*, Leo Olschki Editore, Firenze 1992.

³¹ Viktor Škloskij, *Teoria della prosa*, Einaudi, Torino 1976.

³² Non va dimenticato che quasi i più grandi scrittori di ogni tempo si sono a loro volta misurati con il genere novellistico: da Miguel de Cervantes a Honoré de Balzac, da Aleksandr Puškin a Charles Dickens, da Gustave Flaubert a Fëdor Dostoevskij, da Leone Tolstoj a Franz Kafka, per giungere fino a Thomas Mann.

³³ G. Baldissonne, *Le voci della novella*, op. cit. L'allusione alla preminenza del novellatore è citata dall'Autrice con riferimento a G. Vigorelli, *Il narratore prima del drammaturgo*, in AA.VV., *Omaggio a Pirandello. Almanacco Bompiani*, Bompiani, Milano 1987.

³⁴ S. D'Amico, *Storia del teatro drammatico*, op. cit.

³⁵ G. Macchia, *Premessa* a L. Pirandello, *Maschere nude*, a cura di A. d'Amico, vol. I, Mondadori, Milano 1986.