MAGDA INDIVERI

Semi, impronte e molto vento

In

Rotte mediterranee. Migrazioni e ibridazioni nella Letteratura italiana, Atti del XXVII Congresso dell'ADI – Associazione degli Italianisti (Palermo, 12-14 settembre 2024),
a cura di A. Carta, M. Di Gesù, C. Natoli, A. Negri, G.M. Romano, L. Spalanca,
Roma, Adi editore, 2026

Panel «Rotte critiche nella letteratura italiana»
a cura di A. Carta, S. Giusti, T. Piras, L. Rodler
Gruppo di Ricerca AdI "La comunicazione letteraria"

Come citare:
https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/rotte-mediterranee
[data consultazione: gg/mm/aaaa]



Isbn: 9788894743449
Opera distribuita con licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

 © Adi editore 2026

MAGDA INDIVERI

Semi, impronte e molto vento

Divulgare, intrattenere, divertire: verbi che oggi dilagano con accezione negativa rispetto al lavoro dell'insegnante. "Non facciamo mica spettacolo!" si sente protestare da parte degli addetti ai lavori. La resistenza a una definizione del mestiere che accolga la rielaborazione del sapere, in forma di restituzione attiva, verso chi ascolta e non in funzione autoreferenziale, è dura a morire e fa paura perché sembra privare l'insegnante di serietà e professionalità. Così la letteratura si congela spesso in una disciplina, una materia da studiare/ imparare/ restituire/ cancellare. Proverò a raccontare quel che ho imparato praticando per tanti anni a scuola, tra errori, fortuna e molto studio, le categorie della varietà e della contaminazione, tra immaginazione e tremore, in una continua ricerca per consegnare il corpo vivo dell'amata letteratura agli studenti. Lo farò anche attraverso un percorso svolto (a partire dal Barocco verso derive imprevedibili) che può diventare un caso di studio di traghettamento e di disseminazione.

Ho aderito forse un po' incautamente a questo panel presa dall'entusiasmo per la motivazione. Mi ha colpito in particolare la parola "disseminazione". Arriverò a spiegarne il motivo.

Sono (resto, anche se in pensione) una insegnante di scuola. Come insegnante di letteratura ho avuto sempre presente la terribile domanda: Quali sono le finalità essenziali dell'insegnamento della letteratura italiana a scuola? E nel tempo ho elaborato quattro risposte.

1. Conoscere e usare correttamente la lingua italiana;
2. conoscere e apprezzare la tradizione letteraria e il ruolo della letteratura nella costruzione della nostra identità;
3. acquisire il piacere della lettura - un piacere che comporta anche sofferenza - ma di cui non si può fare a meno. Lo ha ben chiarito Leonardo Sciascia quando dichiarò che «di sé e del mondo nulla sa la generalità degli uomini se la letteratura non glielo apprende»;[1]
4. gestire la competenza immaginativa insieme alla capacità di analizzare la realtà attraverso le parole.

Ed è quest'ultimo dettato che un insegnante di scuola non può assolutamente dimenticare. Le persone cui si rivolge sono persone in crescita, in evoluzione, assolutamente non ancora orientate verso studi specificamente letterari: sono una netta minoranza i propri allievi che poi si iscriveranno a Lettere e dunque il proprio "pubblico" è molto più variegato.

Semi

Eppure, nel privilegio che ancora rappresenta, per la gioventù mondiale, la trasmissione culturale veicolata dalla scuola, questa competenza costituisce forse il servizio più alto. La letteratura è spazio di confronto, è attivazione della coscienza ed è l'unico luogo in cui, come diceva Calvino, entriamo in confidenza con un perfetto estraneo. Ecco perché la parola disseminazione mi è risuonata dentro e mi ha richiamato un'immagine potente.

Durante gli anni dei percorsi SSIS, in cui sono stata supervisore, una giovane collega, nel redazionare le sue note di tirocinio per la tesi finale, (quanto mi è stata preziosa, l'esperienza di confronto con i giovani tirocinanti!) scrisse nell'introduzione una splendida definizione dell'insegnante che non ho più dimenticato. Si trattava di Franca Mancinelli, insegnante di lettere e oggi poetessa affermata. Riporto le sue precise parole, con le quali diceva che vedeva l'insegnante come una

[1] L. SCIASCIA, *La strega e il capitano,* Milano, Adelphi, 2010, 17.

> donna bendata che aperte le braccia e girando su se stessa, getta semi nel terreno intorno. Un rito solitario, obbediente a una fede infantile e incontestata, ma che dopo qualche giro impone di fermarsi, guardarsi dentro e ritrovare un proprio centro di gravità.

Ecco dunque da dove provengono i semi del mio bizzarro titolo: nel DNA dell'insegnante c'è questo "seminare al vento", senza sapere quando e quanto il seme germoglierà. Operazione che però non possiamo esimerci di fare, giorno per giorno, consci dei tempi lunghi di questa azione, ma anche orgogliosi del compito. Di qualcosa però possiamo avvalerci: della possibilità di lasciare impronte.

Impronte

Giorgio Agamben nella sua bella rubrica sul sito dell'editore Quodlibet, alla data del 14 marzo 2024 sosteneva che la domanda «Che fare?» paralizza e inchioda, e che solo sostituendola con la domanda «come fare?» si apre una via d'uscita. Questo può essere lo spirito cui aderire.

Ribadisco che rispetto alla comunicazione letteraria parlo del docente di scuola (sto usando la parola generica scuola di proposito). Con due certezze: il docente delle superiori non è il pallido fantasma del professore universitario, ma il professionista di una diversa istituzione che è la scuola nei suoi vari gradi. Il metodo, le modalità di trasmissione sono peculiari, ma anche confrontabili e riutilizzabili dalle elementari alle superiori; sono convinta che molti testi relativi alla scuola primaria (penso a Don Milani, a Franco Lorenzoni, a Gianni Rodari e a tanti maestri e maestre) offrono spunti preziosi per i livelli successivi. È lo stesso mestiere, ma con finalità, metodi diversi, che però possono collaborare e arricchirsi vicendevolmente: il "come fare", appunto, di Agamben.

E penso subito al bel titolo del saggio di un grande professore e critico che è stato Mario Lavagetto: *Lavorare con piccoli indizi*.[2] Questo, alle superiori conviene spesso fare: ritagliare dai grandi autori un punto di vista, una sezione minima delle loro opere (mi fa ancora sorridere il commento che mi fu riferito di un professore dell'università, scandalizzato perché al liceo si studiano "solo" una decina di sonetti petrarcheschi… Una decina se va bene, commentai io) e da quegli indizi ricavare la loro visione del mondo. Non di più si può, si deve fare, ma è già una grande impresa.

Certo, la consapevolezza che da quegli indizi si possa 'estrarre' il meglio aiuta a procedere e attiva la curiosità verso nuovi studi, la voglia di rovesciare di anno in anno le prospettive: se sono dieci i sonetti studiati, molti di più invece sono quelli che il docente possiede, variando e tenendo aggiornati gli studi sul tema, e non trascurando l'attenzione alle pubblicazioni su riviste, alle conferenze, alle scoperte, e ai confronti. Il demone della 'ripetizione', del passaggio stantio, genera mostri, ovvero sfiducia, e incapacità di attrarre: un docente passivo e rassegnato può fare molti danni. Il delirio dell'*omnia circumspicere* può passare solo attraverso crune d'ago, ovvero scorci, che è vocabolo splendido per l'insegnamento in classe. Faccio riferimento a come lo usa Silvio Parrella in un libriccino tanto breve quanto intenso, *Da qui a lì. Ponti, scorci, preludi*.[3] Parrella ci fa notare che tutta l'arte presenta la realtà per scorci, per angolature; mostra particolari, visuali parziali, suggerisce, sottintende. L'importante è che quegli scorci generino ponti (i passaggi di Walter Benjamin!) tra paesi, lingue, culture. E tanto può fare l'insegnamento scolastico.

[2] M. LAVAGETTO, *Lavorare con piccoli indizi*, Milano, Bollati Boringhieri, 2003.
[3] S. PERRELLA, *Da qui a lì. Ponti, scorci, preludi*, Trieste, Italo Svevo edizioni, 2018.

Nell'esperienza pluriennale ritengo che funzioni molto bene variare gli strumenti di approccio: affondo filologico, critica tematica, cammeo autore, versante storico… e ogni volta, per ogni autore o periodo, agire diversamente, programmando prima la *variatio* per governarne l'efficacia.

Allo stesso modo conviene contare su metodologie diverse:

- aggregazione di autori, in modo che la storia della letteratura si conformi a mappa della metropolitana, con "stazioni" che fanno accedere a più percorsi;
- anticipazione di autori o temi successivi, in particolare per introdurre il Novecento ben prima dell'ultimo anno e renderlo il balcone da cui guardiamo i classici;
- lettura ad alta voce in aula da parte dell'insegnante e degli studenti, in primo luogo perché non si possono più ignorare le implicazioni neurobiologiche del cervello che legge (illuminanti gli studi di Marianne Woolf[4] su un versante, di Federico Batini[5] su un altro), e poi per costruire quel luogo perfetto (la radura di cui parla Recalcati) [6] che è la classe, luogo dove si può accedere alla scoperta e alla meraviglia (Mc Ewan); [7]
- visualizzazione, (utilità degli albi illustrati non solo negli anni dell'infanzia, oggi più che mai) anche attraverso mappe, schematizzazioni, elementi mnestici;
- riscrittura a partire dalla lettura, da fare in classe più che a casa. Uso dei modelli, rielaborazione, presenza del sé, ascolto dell'altro;
- uso consapevole e critico delle risorse della rete e del digitale, che non va demonizzato, anzi, ma serve un prontuario. In un'intervista del 2014 il sociologo Marco Gui, affermava:

> La scuola è lo strumento più importante per costruire misure pubbliche sull'uso consapevole dei media. […] educare gli studenti a saper sfruttare l'ambiente comunicativo digitale in cui sono inseriti per avere più chance nella loro vita futura e per vivere meglio.[8]

Ed ecco che l'insegnamento della letteratura diventa anche un addestramento alla vita quotidiana.

Ancora, andrebbe praticato un "insegnamento espanso" che esca dalle barriere dell'aula; film, mostre, concerti, giornali, confronto con gli eventi del mondo. Rammento il caso di una lezione sui trovatori di molti anni fa; uno studente esclamò con stupore che quei testi erano canzoni di Fabrizio de Andrè. Mi documentai, e trovai un articolo di Antonio Tabucchi[9] che diceva esattamente questo. Lo lessi in classe, lo studente con la chitarra ci cantò alcune canzoni, ne discutemmo e al tempo stesso ebbi l'occasione di introdurre Tabucchi di cui poi leggemmo *Sostiene Pereira* e usammo per alcune riscritture su *Sogni di sogni*. Da allora, questo aggancio è sempre stato presente nelle mie lezioni. Ogni evento, ogni apporto non allontana dalla letteratura, ma anzi la fa vivere in mezzo a noi, e faciliterà, molti anni dopo l'esperienza scolastica, la frequentazione di librerie e la ricerca di approfondimenti in rete. Amare la letteratura per la vita, si potrebbe azzardare. Nella convinzione che «siamo quello che ci raccontiamo, siamo i racconti che ci hanno raccontato, siamo i discorsi che nel tempo si sono depositati in noi».[10]

---

[4] M. WOLF, *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Milano, Vita e pensiero, 2018.
[5] F. BATINI, *Lettura ad alta voce*, Roma, Carocci, 2022.
[6] M. RECALCATI, *La luce e l'onda,* Torino, Einaudi, 2025.
[7] I. MC EWAN, *Invito alla meraviglia*, Torino, Einaudi, 2020.
[8] S. GIUSTI, *A dieta di media. Intervista a Marco Gui*, «La ricerca – Istruzione», 7 giugno 2014.
[9] A. TABUCCHI, *Vi racconto De Andrè*, sito Feltrinelli editore – Approfondimenti – 20 dicembre 2004, (ultimo accesso: 31/12/2025).
[10] A. PENNISI, *L'ottava solitudine. Il cervello e il lato oscuro del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 2024.

Le impronte da lasciare valgono anche per l'insegnante stesso: non l'arida programmazione scritta di inizio e fine anno, spesso riproposta tale e quale per rifiuto della burocrazia. Ma quell'imperativo che il maestro Marco Rossi Doria richiamava su di sé sul treno del ritorno da scuola; «Prendi il quaderno e scrivi!»[11] Lasciare impronte per se stessi, in diari personali, per testimoniare l'evoluzione del proprio insegnamento e poi non temere di affrontare la scrittura su riviste o blog di didattica. La condivisione aiuta! La ricerca non va abbandonata, mai; i manuali scolastici (antologie, storie della letteratura) sono strumenti, non libri di testo per i docenti. Arrivo a dire che sono inutili in classe (Edoardo Sanguineti si è battuto contro il manuale quale struttura sostitutiva dell'esperienza dei testi),[12] soprattutto ora che il testo letterario può essere visualizzato sulla LIM e con la digitalizzazione anche testi antichi possono essere accostati nella loro viva materialità.

Un caso concreto

Per evitare che questo intervento resti esclusivamente sul piano teorico, mi fa piacere dar conto di un percorso didattico svolto a varie riprese, con varianti, nel quarto anno delle superiori.

L'epoca barocca nei programmi scolastici soffre di una compressione spazio-temporale tra il grande poema cavalleresco e la rivoluzione settecentesca. Non avendo poi autori "irrinunciabili", viene spesso ridotta, epitomata. Da buona raimondiana, la cosa mi dava fastidio, anche perché non c'è epoca più sorella, per tante questioni, al Novecento. Dopo molti anni di esperienze insoddisfacenti, ho risolto quando ho intuito che potevo presentarla come un puzzle a molte tessere, e dedicarle un mese di lezioni "laboratoriali e divergenti". Tenendo ben ferma una mappa di vocaboli che includeva: perdita del centro; follia; tempo; macchina; scienza; metafora; nuovo sguardo; scena del mondo; effimero… abbiamo viaggiato tra

- l'epistolario tassiano dal carcere, con la comparsa del folletto, e a seguire un madrigale analizzato da Walter Siti;
- il tema del tempo e dell'orologio nel sonetto di Ciro di Pers confrontato con alcuni sonetti di Shakespeare sul tempo e con un testo del futurista Luciano Folgore, con approfondimento sul mondo come macchina;
- il delirio per gli effimeri apparati scenografici e le feste barocche attraverso ricerche storiche;
- gli sguardi pittorici di Caravaggio (*Canestro di frutta*: still life), di Velasquez (*Las meninas*: l'illusione secondo Foucault), di Lavinia Fontana (Autoritratti);
- i dialoghi galileiani.

Per ogni tappa, un lavoro personale (ad es. un'analisi di un testo poetico; un approfondimento storico; oppure la riscrittura di un dialogo galileiano con tre personaggi: Cervantes, Galileo, Ciro di Pers, sul tema 'apparenza e realtà'…), che culminava con una 'messa in scena' di pochi minuti, per

[11] M. ROSSI DORIA, *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo, 1999.
[12] E. SANGUINETI, *Ci sono altri modi per insegnare letteratura che non siano il manuale di storia letteraria e l'antologia?*, in R. Calò, S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica,* Quaderni del Giscel n. 18, Firenze, La Nuova Italia, 1997, 33-40.

piccoli gruppi, di un tema. L'intero percorso, con testi, analisi, proposte di verifica e immagini, è consultabile nel blog scolastico http,//quartana.blogspot.com.[13]

Varietà testuale e di metodo, approcci multidisciplinari, confronto con il Novecento, presa in carico personale del programma da parte degli studenti: sono alcuni degli obiettivi che un percorso di questo tipo fanno raggiungere. Impronte variegate e, forse, di lunga durata. I percorsi successivi saranno di altro genere: affondo su un testo, modulo autore ecc.

Vento

Ma poi c'è il vento.

Insegnare a scuola vuol dire affrontare parecchie incombenze collaterali: colloqui, riunioni e relativi verbali, aggiornamenti, commissioni, progetti… Vuol dire anche districarsi tra pedagogia, psicologia, comunicazione, oltre all'aggiornamento di materia. Vuol dire essere in classe con il proprio corpo, le proprie paure, la necessità del confronto con gli adolescenti da una parte e la loro resistenza, con altre figure di sistema o di controllo dall'altra. Tutto questo, e molto altro, possiamo viverlo come un vento impetuoso, che scompagina i programmi, mette ostacoli, crea incidenti. Quel vento spalanca a volte in modo brutale la porta che nelle frasi fatte dei docenti di una volta veniva chiusa dietro di loro, una volta entrati in aula («chiudo la porta e faccio quel che voglio»). Ecco allora il *burn out* o l'incapacità di mantenere i 'sogni' e la freschezza della prima supplenza.

Tutto questo va tenuto in conto. Ma ha un risvolto positivo. Come indicò lo psicoanalista Recalcati nel periodo Covid: «la formazione non avviene mai sotto la garanzia dell'ideale, ma sempre controvento, con quello che c'è e non con quello che dovrebbe essere».[14] Del resto un bel saggio del maestro Franco Lorenzoni ha per titolo *Educare controvento.*[15]

Nell'insegnamento del mio Maestro per eccellenza, Ezio Raimondi,[16] la lettura e la lezione condividono la caratteristica dell'incontro: bisogna dunque accettare l'imprevisto e costruire con il materiale che si ha a disposizione, controvento, consapevoli che il potere della letteratura è quello di unire e lavorare insieme a chi è distante e a chi è presente.

Se l'identità di popolo ce l'ha data la letteratura, questo dimostra che il lavoro d'aula sommesso, discreto, sorprendente é ancora la sensata fabbrica della crescita. Si fa comunità intorno a un libro. Il poeta Edmond Jabès iniziava un suo scritto: «Che accade dietro questa porta? / Sfogliano un libro».[17]

E io aggiungo: discutono smontano confrontano. Riscrivono. Progettano. Proiettano se stessi in quel che fanno.

E sostengo che lavorare così, vale la pena.

---

[13] L'argomento "barocco" è consultabile qui: https://quartana.blogspot.com/2015/02/barocco.html

[14] M. RECALCATI, No alla Generazione Covid, «La Repubblica», 23 novembre 2020 (ultimo accesso: 07/10/2025).

[15] F. LORENZONI, *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Palermo, Sellerio, 2023.

[16] E. RAIMONDI, *Le voci dei libri,* Bologna, Il Mulino, 2012.

[17] E. JABÈS, *Il libro delle interrogazioni*, Casale Monferrato, Marietti, 1985.