

Costruire competenze testuali
La trasversalità con l'Italiano*
(2002)

di Maurizio Muraglia

- 1. Per un'educazione linguistica e letteraria**
 - 1.1 Il soggetto che apprende**
 - 1.2 Competenze e approccio sistemico**
 - 1.3 L'*habitus* critico nell'interpretazione del testo**
- 2. L'intervento sul testo**
 - 2.1 Il testo poetico: descrizione e interpretazione**
 - 2.2 I vincoli e le possibilità**
- 3. Un testo: *La Lupa* di Giovanni Verga**
 - 3.1 L'analisi delle forme**

* * *

- 1. DESCRIZIONE**
 - 1.1 ANALISI TEMATICA**
 - 1.2 ANALISI DEI PERSONAGGI**
- 2. INTERPRETAZIONE**
 - 2.1 RILETTURA INFERENZIALE E TEMATIZZAZIONE**
 - 2.2 CONTESTUALIZZAZIONE**

1. Per una educazione linguistica e letteraria

Affronteremo come terreno privilegiato di ricerca la pratica testuale. Nell'attuale secondaria superiore il testo rappresenta l'anello di congiunzione tra biennio e triennio. Attraverso il testo infatti viene configurandosi tanto la riflessione sulla lingua (morfosintattica, lessicale, sociale) quanto la contestualizzazione storica. Non si raccomanda mai abbastanza agli insegnanti di italiano la concretezza e la centralità del testo come punto di partenza e di arrivo per l'educazione linguistica e letteraria. Analoghe argomentazioni, con le opportune varianti, possono essere utilizzate per l'insegnamento delle lingue straniere, del latino e del greco. Ferma restando l'intenzione di concentrare il nostro lavoro su una sola disciplina, saranno possibili tuttavia utili trasposizioni metodologiche in tutte le discipline centrate sulla pratica testuale.

1.1 Il soggetto che apprende

Che la testualità sia naturalmente trasversale a tutte le discipline non è certo una nostra scoperta. Il problema è che troppe volte questa trasversalità appare più dichiarata che scandagliata. C'è infatti una trasversalità dei *contenuti testuali*, comunemente indicata come pluridisciplinarietà e sollecitata dall'esame di stato, e c'è una trasversalità delle *operazioni testuali*, che attiene agli atteggiamenti e alle operazioni dello studente *sul* testo e che possiamo individuare come transdisciplinarietà. Abbiamo definito "atteggiamenti e operazioni dello studente" l'*habitus* cognitivo che ogni studente

* Questo articolo fa parte del *Quaderno* del Cidi di Palermo dal titolo *Il dialogo tra le discipline* alla cui stesura hanno contribuito, oltre allo stesso Muraglia, M. Ajello, M. Grecomoro Miraglia, S. Vitellaro. Gli altri articoli del *Quaderno* sono comparsi nei nn. 3 - 6/7 - 10 2001 di "Insegnare".

si augura di ricevere dalla scuola e che costituisce, per così dire, la madre delle competenze: *la competenza critica*. Il nostro lavoro, pertanto, sposta il suo *focus* da ciò che c'è di comune *tra testi* di varie discipline (pluridisciplinarietà) a ciò che c'è di comune *tra gli atteggiamenti* nei confronti non solo di testi ma anche di altri "oggetti" di apprendimento (transdisciplinarietà): uno spostamento dall'*oggetto* appreso al *soggetto* apprendente. Solo un'attenzione più forte ai processi cognitivi, infatti, può ricomporre l'unità epistemologica del soggetto che apprende. È tuttavia un percorso che non precede ma *segue* la disciplinarietà. Solo facendo a fondo "italiano" si potrà attingere qualcosa che supera l'italiano stesso ed entra in sinergia con gli altri saperi.

1.2 Competenze e approccio sistemico

Ciò premesso, come attivare una pratica testuale che consenta reinvestimenti produttivi in altri ambiti del sapere? Come parlare, in altri termini, di trasversalità facendo italiano? È opportuno preliminarmente richiamare quanto già detto nella premessa ai contributi del gruppo di lavoro (vd. "Insegnare" 2/2000). Avevamo distinto una *trasversalità delle competenze*, intese come operazioni cognitive, da una *trasversalità come approccio sistemico alla complessità del reale*. Siamo dell'avviso che la pratica testuale consenta l'attivazione di entrambi questi livelli, a condizione di assumere esplicitamente un modello di intervento sul testo algebricamente scandito e soprattutto criticamente connotato.

1.3 L'*habitus* critico nella interpretazione del testo

All'interno dell'universo testuale, bisogna operare una distinzione - sostanzialmente convenzionale - tra testi "pragmatici" o d'uso e testi "letterari".¹ La pratica testuale del biennio indulge spesso alla lettura di testi non letterari per consentire allo studente di familiarizzare con le tipologie testuali più diffuse nel nostro tempo. Pur riconoscendo l'utilità di una frequentazione di testi descrittivi, regolativi, persuasivi ecc. in ordine alla costruzione di competenze trasversali, abbiamo ritenuto più fecondo di sviluppi per il lavoro didattico l'utilizzo del testo letterario, che può consentire tanto ai colleghi del biennio quanto a quelli del triennio una riflessione sulla trasversalità a più ampio raggio. Il testo letterario, infatti, proprio per la sua alta polisemicità, consente di introdurre nelle aule scolastiche, oltre al *momento descrittivo*, di composizione e ricomposizione strutturale e formale, il *momento interpretativo*, che coinvolge decisamente le motivazioni e i vissuti degli studenti permettendo loro di assumere un *habitus* critico verso la complessità del reale, la cui valenza trasversale costituisce il filo rosso del nostro lavoro².

È evidente che il valore formativo di una pratica testuale dal taglio descrittivo e interpretativo sarà tanto più elevato quanto più saranno incentivati gli atteggiamenti metacognitivi che attivano nello studente la consapevolezza di quanto egli va operando sul testo. Lo slogan che connota la transizione della nostra scuola - "imparare a imparare"- acquisterebbe qui il suo significato più pregnante. Non si tratta di fare molte cose, ma di farle in modo da indurre consapevolezza di metodi, procedure, linguaggi, strumenti ermeneutici. Solo questa consapevolezza, rappresenta la premessa del *transfert* ovvero del reinvestimento produttivo in altre discipline.

Si tratta, a questo punto del nostro discorso, di costruire un'ipotesi "virtuosa" di intervento sul testo che consenta l'eplicitazione di approcci e competenze reinvestibili in altri ambiti del sapere³.

2. L'intervento sul testo

Abbiamo dunque individuato due grandi momenti di intervento sul testo: il *momento descrittivo* e il *momento interpretativo*. L'impraticabilità di una netta separazione tra le due fasi di lavoro costituisce di per sé un elemento di *complessità* con il quale la pratica didattica non può non misurarsi. Già in fase di analisi tematica e strutturale del testo, come vedremo più avanti, entrano in gioco *elementi interpretativi* che chiamano in causa le precomprensioni della comunità ermeneutica costituita dal gruppo-classe. All'interno di questa consapevolezza, riteniamo comunque auspicabile una rigorosa analisi preliminare del testo affinché l'ermeneutica possa

prodursi in forme sensate e sempre rendicontabili. Le procedure di analisi del testo, peraltro, come vedremo, attivano indubbiamente operazioni cognitive⁴ sul linguaggio reinvestibili in altri ambiti di conoscenza.

Per “operazioni cognitive” si intende qui tutta una serie di atti mentali (selezionare, raggruppare, categorizzare, istituire relazioni ecc.) *che non sono concepibili e incentivabili al di là di uno specifico contenuto disciplinare*. Il rigore del momento descrittivo prelude dunque a una *sensatezza* del momento interpretativo, nel quale la sinergia tra il dato testuale e la soggettività degli studenti acquista grande valore formativo, purché il conflitto ermeneutico sia sempre disciplinato dalla consistenza del testo⁵.

2.1 Il testo poetico: descrizione e interpretazione

Ciò premesso, va rilevato che, al di là della distinzione dei due momenti di lavoro individuati (descrittivo e interpretativo), un indubbio elemento di trasversalità della pratica testuale risiede nell'assunzione della *sistematicità* e della *complessità* di un testo letterario. Sia la descrizione sia l'interpretazione devono fare i conti, in altri termini, con la doppia struttura, sintagmatica e paradigmatica, di un testo⁶. Queste ultime notazioni valgono a più forte ragione per il testo poetico. La poesia rappresenta meglio di ogni altro testo la complessità del reale. Ciò avviene da un lato perché il linguaggio, con le sue suggestioni, rimanda sempre ad altri piani di realtà; dall'altro perché l'organizzazione del testo poetico appare fortemente paradigmatica. Le parole infatti, al di là della loro sequenzialità, si richiamano a distanza e il testo esige anche una lettura globale, iconica, simultanea, sistemica. Proprio perché i significati di un testo poetico non sono mai univoci esso è veramente *segno della complessità*. Ciò postula un atteggiamento, nello studente, di grande valenza trasversale, quale lo *sguardo concentrato su un punto e sull'insieme*, sulla parte e sul tutto reciprocamente. Si tratta di un atteggiamento controllato di lettura dal valore formativo indiscutibile. L'alta paradigmaticità del testo poetico interroga lo studente sul livello di pertinenza di ogni singolo elemento con l'insieme del testo e quindi sulle relazioni tra parti del sistema (variabili) e sistema complessivo.

2.2 I vincoli e le possibilità

Presentare un testo, narrativo o poetico, evidenziando anche il suo asse paradigmatico, significa dunque *assumerlo come sistema* e incentivare, di conseguenza, un approccio reinvestibile in altri “oggetti sistemici” trattabili in altre discipline. Un approccio simile tiene conto dei *vincoli* e delle *possibilità* che costituiscono l'universo compositivo del testo: i vincoli costituiti dalle “regole del gioco” del linguaggio, del genere, dell'epoca, le possibilità rappresentate dalla creatività dell'autore e dalla sua capacità di innovare dentro la tradizione. Ragionare in classe di tutto ciò significa non tanto trasmettere conoscenze ma sollecitare abiti mentali critico-ermeneutici che per ciò stesso attraversano le discipline. Gli studenti avranno tanto più coscienza di ciò quanto più un simile atteggiamento didattico costituirà corredo progettuale del singolo docente e del Consiglio di classe.

Trasversalità delle competenze e trasversalità come approccio sistemico alla complessità del reale rappresentano dunque il doppio binario anche del nostro lavoro con l'italiano.

Vedremo adesso, con una esemplificazione, come sia possibile, lavorando su un testo letterario utilizzato con studenti del biennio della secondaria superiore, intervenire a livello della singola disciplina esplicitando competenze e atteggiamenti reinvestibili. Va premesso che l'esempio riportato rappresenta una possibile traccia di lavoro tutt'altro che monolitica. Ciascuno può privilegiare una o l'altra pista di analisi, purché non venga persa di vista la necessità di esplicitare le trasferibilità possibili, in termini di competenze.

3. Un testo: *La lupa* di Giovanni Verga

Il testo prescelto si presta a essere esemplificativo per la sua brevità, per la sua semplice strutturazione e per la presenza di una polisemicità particolarmente interessante e generatrice di conflitto interpretativo. L'ambientazione lo rende poi particolarmente pregnante agli occhi di studenti siciliani, ai quali è stato sottoposto. Si sorvola qui su tutti i livelli pluridisciplinari che *La Lupa* consente di attivare, nella convinzione che il rischio della pluridisciplinarietà, proprio perché fondata sui *contenuti testuali*, è quello di una banalizzazione del dialogo tra le discipline, come si è potuto evidenziare in questi primi anni del nuovo esame di Stato. Qualsiasi contenuto, infatti, è trasponibile, ma si tratta di un'operazione nella quale le forzature sono dietro l'angolo (del tipo: delle olive lavorate dal Nanni verghiano si potrebbe discutere in scienze...).

3.1 L'analisi delle forme

Il *momento descrittivo*, secondo la nostra ipotesi di lavoro, può essere scandito da tre livelli di analisi: analisi tematica, analisi dei personaggi e analisi delle forme. Qui, proprio perché all'interno di una prospettiva transdisciplinare, si sorvolerà sull'analisi dettagliata delle forme, che attiene in termini *altamente specifici* alla letterarietà e, quindi, a quell'area della disciplinarietà di difficile reinvestimento. Se avessimo scelto un testo poetico, non avremmo potuto rinunciare anche a questo livello di analisi proprio perché ancor più costitutivo, in quel tipo di testo, della stessa possibilità di costruzione del senso; il *momento interpretativo* conterrà al suo interno una rilettura inferenziale con annessa tematizzazione, una contestualizzazione, un'attualizzazione e una valorizzazione.

Schematizzando:

DESCRIZIONE	INTERPRETAZIONE
ANALISI TEMATICA	RILETTURA INFERENZIALE E TEMATIZZAZIONE
ANALISI DEI PERSONAGGI	CONTESTUALIZZAZIONE
ANALISI DELLE FORME	ATTUALIZZAZIONE VALORIZZAZIONE

La Lupa di G. Verga, da *Vita dei campi*, 1880

Descrizione della Lupa

Era alta, magra, aveva soltanto un seno fermo e vigoroso da bruna - e pure non era più giovane - era pallida come se avesse sempre addosso la malaria, e su quel pallore due occhi grandi così, e delle labbra fresche e rosse, che vi mangiavano.

Al villaggio la chiamavano la Lupa perché non era sazia giammai - di nulla. Le donne si facevano la croce quando la vedevano passare, sola come una cagnaccia, con quell'andare randagio e sospettoso della lupa affamata; ella si spolpava i loro figliuoli e i loro mariti in un batter d'occhio, con le sue labbra rosse, e se li tirava dietro alla gonnella solamente a guardarli con quegli occhi da satanasso, fossero stati davanti all'altare di Santa Agrippina. Per fortuna la Lupa non veniva mai in chiesa, né a Pasqua, né a Natale, né per ascoltar messa, né per confessarsi. - Padre Angiolino di Santa Maria di Gesù, un vero servo di Dio, aveva persa l'anima per lei.

La figlia Maricchia

Maricchia, poveretta, buona e brava ragazza, piangeva di nascosto, perché era figlia della Lupa, e nessuno l'avrebbe tolta in moglie, sebbene ci avesse la sua bella roba nel cassettono, e la sua buona terra al sole, come ogni altra ragazza del villaggio.

La Lupa si innamora di Nanni

Una volta la Lupa si innamorò di un bel giovane che era tornato da soldato, e mieteva il fieno con lei nelle chiuse del notaro; ma proprio quello che si dice innamorarsi, sentirsene ardere le carni sotto al fustagno del corpetto, e provare, fissandolo negli occhi, la sete che si ha nelle ore calde di giugno, in fondo alla pianura. Ma lui seguiva a mietere tranquillamente, col naso sui manipoli, e le diceva: - O che avete, gnà Pina? - Nei campi immensi, dove scoppiettava soltanto il volo dei grilli, quando il sole batteva a piombo, la Lupa affastellava manipoli su manipoli, e covoni su covoni, senza stancarsi mai, senza rizzarsi un momento sulla vita, senza accostare le labbra al fiasco, pur di stare sempre alle calcagna di Nanni, che mieteva e mieteva, e le domandava di quando in quando: - Che volete, gnà Pina?

La Lupa rivela la sua passione

Una sera ella glielo disse, mentre gli uomini sonnecchiavano nell'aia, stanchi dalla lunga giornata, e i cani uggliolavano per la vasta campagna nera: - Te, voglio! Te che sei bello come il sole, e dolce come il miele. Voglio te!

- E io, invece, voglio vostra figlia, che è zitella - rispose Nanni ridendo.

La Lupa si cacciò le mani nei capelli, grattandosi le tempie senza dir parola, e se ne andò; né più comparve nell'aia.

La Lupa propone a Nanni di sposare Maricchia

Ma in ottobre rivide Nanni, al tempo che cavavano l'olio, perché egli lavorava accanto alla sua casa, e lo scricchiolio del torchio non la faceva dormire tutta notte.

- Prendi il sacco delle olive, - disse alla figliuola, - e vieni.

Nanni spingeva colla pala le olive sotto la macina, e gridava - Ohi! - alla mula perché non si arrestasse. - La vuoi mia figlia Maricchia? - gli domandò la gnà Pina. - Cosa gli date a vostra figlia Maricchia? - rispose Nanni. - Essa ha la roba di suo padre e, dippiù, io le dò la mia casa; a me mi basterà che mi lasciate un cantuccio nella cucina, per stendervi un po' di pagliericcio. - Se è così se ne può parlare a Natale - disse Nanni. Nanni era tutto unto e sudicio dell'olio e delle olive messe a fermentare, e Maricchia non lo voleva a nessun patto; ma sua madre l'afferrò pe' capelli, davanti al focolare, e le disse co' denti stretti: - Se non lo pigli, ti ammazzo!

Dopo il matrimonio: la convivenza a tre

La Lupa era quasi malata, e la gente andava dicendo che il diavolo quando invecchia si fa eremita. Non andava più di qua e di là; non si metteva più sull'uscio, con quegli occhi da spiritata. Suo genero, quando ella glieli piantava in faccia, quegli occhi, si metteva a ridere, e cavava fuori l'abitino della Madonna per segnarsi. Maricchia stava in casa ad allattare i figliuoli, e sua madre andava nei campi, a lavorare cogli uomini, proprio come un uomo, a sarchiare, a zappare, a governare le bestie, a potare le viti, fosse stato greco o levante di gennaio, oppure scirocco di agosto, allorquando i muli lasciavano cader la testa penzoloni, e gli uomini dormivano bocconi a ridosso del muro a tramontana. In quell'ora fra vespero e nona, in cui non ne va in volta femmina buona, la gnà Pina era la sola anima viva che si vedesse errare per la campagna, sui sassi infuocati delle viottole, fra le stoppie riarse dei campi immensi, che si perdevano nell'afa, lontan lontano, verso l'Etna nebbioso, dove il cielo si aggravava sull'orizzonte.

La Lupa torna a insidiare Nanni

- Svegliati! - disse la Lupa a Nanni che dormiva nel fosso, accanto alla siepe polverosa, col capo fra le braccia. - Svegliati, ché ti ho portato il vino per rinfrescarti la gola -.

Nanni spalancò gli occhi imbambolati, tra veglia e sonno, trovandosela dinanzi ritta, pallida, col petto prepotente, e gli occhi neri come il carbone, e stese brancolando le mani. - No! non ne va in volta femmina buona nell'ora fra vespero e nona! - singhiozzava Nanni, ricacciando la faccia contro l'erba secca del fossato, in fondo in fondo, colle unghie nei capelli. - Andatevene! andatevene! non ci venite più nell'aia! Ella se ne andava infatti, la Lupa, riannodando le trecce

superbe, guardando fisso dinanzi ai suoi passi nelle stoppie calde, cogli occhi neri come il carbone.

La Lupa conquista Nanni

Ma nell'aia ci tornò delle altre volte, e Nanni non le disse nulla. Quando tardava a venire anzi, nell'ora fra vespero e nona, egli andava ad aspettarla in cima alla viottola bianca e deserta, col sudore sulla fronte - e dopo si cacciava le mani nei capelli, e le ripeteva ogni volta: - Andatevene! andatevene! Non ci tornate più nell'aia!

Maricchia reagisce rabbiosamente

Maricchia piangeva notte e giorno, e alla madre le piantava in faccia gli occhi ardenti di lagrime e di gelosia, come una lupacchiotta anch'essa, allorché la vedeva tornare da' campi pallida e muta ogni volta. - Scellerata! - le diceva.

- Mamma scellerata!

- Taci!

- Ladra! ladra!

- Taci!

- Andrò dal brigadiere, andrò!

- Vacci!

E ci andò davvero, coi figli in collo, senza temere di nulla, e senza versare una lagrima, come una pazza, perché adesso l'amava anche lei quel marito che le avevano dato per forza, unto e sudicio delle olive messe a fermentare.

Interviene il brigadiere

Il brigadiere fece chiamare Nanni; lo minacciò sin della galera e della forca. Nanni si diede a singhiozzare e a strapparsi i capelli; non negò nulla, non tentò di scolarsi. - È la tentazione! - diceva; - è la tentazione dell'inferno! - Si buttò ai piedi del brigadiere supplicandolo di mandarlo in galera.

- Per carità, signor brigadiere, levatemi da questo inferno! Fatemi ammazzare, mandatemi in prigione! non me la lasciate veder più, mai! mai!

- No! - rispose invece la Lupa al brigadiere - Io mi son riserbato un cantuccio della cucina per dormirvi, quando gli ho data la mia casa in dote. La casa è mia; non voglio andarmene.

Nanni rischia la morte

Poco dopo, Nanni s'ebbe nel petto un calcio dal mulo, e fu per morire; ma il parroco ricusò di portargli il Signore se la Lupa non usciva di casa. La Lupa se ne andò, e suo genero allora si potè preparare ad andarsene anche lui da buon cristiano; si confessò e comunicò con tali segni di pentimento e di contrizione che tutti i vicini e i curiosi piangevano davanti al letto del moribondo.

L'ultima tentazione

E meglio sarebbe stato per lui che fosse morto in quel giorno, prima che il diavolo tornasse a tentarlo e a ficcarglisi nell'anima e nel corpo quando fu guarito. - Lasciatemi stare! - diceva alla Lupa - Per carità, lasciatemi in pace! Io ho visto la morte cogli occhi! La povera Maricchia non fa che disperarsi. Ora tutto il paese lo sa! Quando non vi vedo è meglio per voi e per me... E avrebbe voluto strapparsi gli occhi per non vedere quelli della Lupa, che quando gli si ficcavano ne' suoi gli facevano perdere l'anima e il corpo. Non sapeva più che fare per svincolarsi dall'incantesimo. Pagò delle messe alle anime del Purgatorio, e andò a chiedere aiuto al parroco e al brigadiere. A Pasqua andò a confessarsi, e fece pubblicamente sei palmi di lingua a strasciconi sui ciottoli del sacro innanzi alla chiesa, in penitenza - e poi, come la Lupa tornava a tentarlo:

Sentite! - le disse, - non ci venite più nell'aia, perché se tornate a cercarmi, com'è vero Iddio, vi ammazzo!

- Ammazami, - rispose la Lupa, - ch  non me ne importa; ma senza di te non voglio starci.

Morte della Lupa

Ei come la scorse da lontano, in mezzo a' seminati verdi, lasci  di zappare la vigna, e and  a staccare la scure dall'olmo. La Lupa lo vide venire, pallido e stralunato, colla scure che luccicava al sole, e non si arretr  di un sol passo, non chin  gli occhi, seguitt  ad andargli incontro, con le mani piene di manipoli di papaveri rossi, e mangiandoselo con gli occhi neri. - Ah! malanno all'anima vostra! - balbett  Nanni.

1. DESCRIZIONE

Ciascuno dei due momenti analitici (analisi tematica e analisi dei personaggi) sar  contrassegnato da due grandi macrofasi di lavoro che abbiamo indicato con i termini *rilevare* e *rielaborare*. Si tratta di due operazioni cognitive che si ripetono sempre e che ci   sembrato utile evidenziare proprio in prospettiva di un reinvestimento transdisciplinare.

1.1 ANALISI TEMATICA

L'analisi tematica costituisce la premessa indispensabile per gli interventi successivi sul testo. Essa   a sua volta scandita da tre sub-operazioni: *rilevamento delle unit  tematiche dominanti*, *costruzione del modello narrativo*, *interpretazione delle sequenze*.

A. RILEVARE

1.1.1 Rilevamento delle unit  tematiche dominanti

Lo studente   chiamato a operare sul testo una *prima segmentazione* sulla base di una comprensione tematica del testo e una estrazione, da ciascuna sequenza, del tema dominante (titolatura). Come si sar  constatato, il testo verghiano   stato qui presentato in forma sequenzializzata. Non   superfluo sottolineare l'importanza di una siffatta lettura del testo, soprattutto perch  consente di sollecitare gli studenti a esercitare una competenza reinvestibile: *l'individuazione di fenomeni testuali pertinenti*, che presuppone a sua volta la capacit  di *lettura selettiva*.

B. RIELABORARE

1.1.2 Costruzione del modello narrativo

Si tratta qui di costruire l' "armatura" del testo ovvero di mettere in successione i temi dominanti (o titoli delle sequenze) e individuare, tra essi, i temi dinamici o eventi. Successivamente sar  utile aggregare le sequenze prima identificate in macrosequenze pi  generali (indicate con le lettere dell'alfabeto) ed etichettare queste ultime con una formula sintetica o matrice. Si avr  alla fine l'armatura del testo, costituita da cinque grandi blocchi testuali.

Nel nostro caso si pu  ipotizzare questo risultato (in neretto i temi dinamici):

A. La Lupa e sua figlia

1. Descrizione della Lupa
2. La figlia Maricchia

B. La passione della Lupa per Nanni e lo stratagemma del matrimonio

- 3. La Lupa si innamora di Nanni**
- 4. La Lupa rivela la sua passione**
- 5. La Lupa propone a Nanni di sposare Maricchia**

C. La Lupa conquista Nanni

6. Dopo il matrimonio: la convivenza a tre

7. La Lupa torna a insidiare Nanni

8. La Lupa conquista Nanni

D. Ostacoli alla passione della Lupa

9. Maricchia reagisce rabbiosamente

10. Interviene il brigadiere

11. Nanni rischia la morte

E. Epilogo

12. L'ultima tentazione

13. Morte della Lupa

Macrosequenze

A. La Lupa e sua figlia

B. La passione della Lupa per Nanni e lo stratagemma del matrimonio

C. La Lupa conquista Nanni

D. Ostacoli alla passione della Lupa

E. Epilogo

Anche questo secondo intervento sul testo presuppone nello studente alcuni atteggiamenti procedurali che è il caso di esplicitare. La costruzione delle macrosequenze, in primo luogo, presuppone un *movimento dal particolare al generale* per la cui attuazione non possono non cominciare ad affacciarsi alla mente di chi opera *elementi interpretativi*, soprattutto nel momento dell'etichettatura delle macrosequenze. La presenza della Lupa in quasi tutti i titoli della macrosequenza, per fare un esempio banale, presuppone già l'assunzione di un punto di vista ermeneutico che è quello del protagonismo assoluto della donna nella vicenda. Anche l'aggregazione delle sequenze 3, 4 e 5 nella macrosequenza B presuppone, nello studente, una lettura selettiva consapevole, che raggruppa e distingue.

1.1.3 Interpretazione delle sequenze

Non deve stupire l'utilizzo del termine "interpretazione" all'interno del momento descrittivo del testo. Lo utilizzeremo, a maggior ragione, anche nell'analisi dei personaggi. Come si è già anticipato, è impraticabile una netta distinzione tra descrizione e interpretazione in quanto lo studente, fin dal momento analitico, è chiamato a far entrare la propria soggettività critica in sinergia con il dato testuale. In realtà, già la costruzione dell'armatura appare generativa di interpretazione. In che modo? Attraverso una considerazione delle macrosequenze in chiave sintagmatica (lettura in successione delle sequenze) e paradigmatica (lettura simultanea delle sequenze).

Sull'*asse sintagmatico* è utile sollecitare lo studente con alcune griglie di rilettura (in neretto le indicazioni valide per il nostro testo):

Composizione del racconto

Lineare (una sola storia)

Coordinata (storie parallele)

Subordinata (storie incastrate)

Giustapposta (storie susseguentisi)

Conclusione (per il protagonista)

Positiva/**negativa**/aperta

Rapporto inizio/fine

Conferma/**trasformazione**

Sulla base di una simile rilettura, è possibile praticare un'ulteriore generalizzazione, ma questa volta intervenendo sulle matrici delle cinque macrosequenze e assumendo una categoria interpretativa costante, quella del "desiderio". Ne viene fuori una *modellizzazione* siffatta:

- A. Situazione iniziale: vita
- B. Primo ostacolo al desiderio
- C. Esaudimento del desiderio
- D. Altri ostacoli al desiderio
- E. Situazione finale: morte

Anche sull'*asse paradigmatico* è utile sollecitare lo studente con alcune griglie di rilettura (in neretto le indicazioni valide per il nostro testo):

Rapporti tra sequenze

Ripetizione (sequenze con stessa situazione)

Parallelismo (sequenze analoghe con qualche differenza)

Gradazione (sequenze analoghe ma con crescendo d'intensità)

Antitesi (sequenze in opposizione)

Nel nostro testo si può individuare la seguente lettura paradigmatica:

Sequenze 1 e 5 in antitesi (vita/morte)

Sequenze 2, 4 in parallelismo

Sequenza 3: acme

È fin troppo evidente che, a questo punto dell'itinerario, lo studente deve aver acquisito una padronanza tematica del testo tale da consentirgli due atteggiamenti cognitivi che meritano di essere evidenziati al termine di questo terzo intervento sul testo: il *modellizzare* e l'*istituire relazioni tra parti di un sistema*. Nel primo caso, il testo si avvia sempre più a divenire un *modello* generale di vicenda narrativa, nel secondo il testo comincia a configurarsi come *sistema* nel quale è possibile individuare delle variabili a prescindere dalla loro successione lineare. È facile intuire quanto valore formativo e perciò stesso transdisciplinare contenga questa possibilità di padroneggiamento del testo, risultante di un lavoro di destrutturazione e ristrutturazione dello stesso.

1.2 ANALISI DEI PERSONAGGI⁷

Abbiamo distinto, per quanto possibile, un *approccio funzionale* da un *approccio antropologico* ai personaggi. I personaggi di un testo narrativo, si sa, costituiscono un "sistema" che consente allo studente di porre in essere una serie di operazioni cognitive e di atteggiamenti ermeneutici che cercheremo di evidenziare.

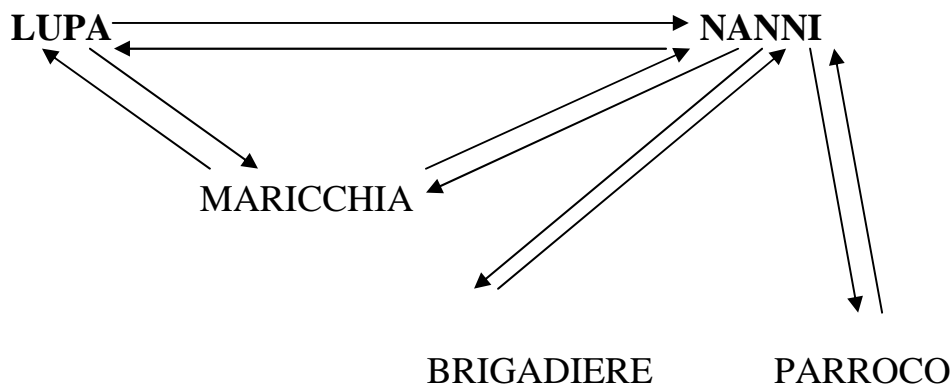
1.2.1 *Approccio funzionale (personaggio come attante)*

A. RILEVARE

È importante che lo studente sappia ricostruire il percorso individuale del personaggio e le sue relazioni con gli altri personaggi del sistema. Per far ciò può essere utile la seguente griglia di rilettura del testo.

del racconto verghiano rappresentano la naturale “apertura” di ogni descrizione testuale alla libera ermeneutica del gruppo classe, che fin d’ora interviene con le sue precomprensioni e le sue sensibilità specifiche.

Proponiamo infine uno schema complessivo del sistema dei personaggi omettendo la definizione concettuale specifica (che tipo di congiunzione? che tipo di opposizione? ecc.) del tipo di relazioni instaurate tra un personaggio e l’altro, che lasciamo al conflitto ermeneutico di classe.



1.2.2 Approccio antropologico (personaggio come struttura di significati)

Qui la ricognizione si fa più complessa e chiama sempre più spesso lo studente a prendere posizione rispetto non soltanto ai *fenomeni testuali*, ma anche ai *significati testuali*. L’approccio antropologico ai personaggi è probabilmente la fase in cui descrizione e interpretazione appaiono maggiormente integrate, ma ancora con una prevalente forza disciplinatrice del dato testuale, che nel momento ermeneutico lascerà uno spazio ancor più esplicito alla soggettività degli interpreti. Si intende che lo studente è chiamato ancora una volta a compiere operazioni di *ricognizione sul testo*. Si ripropone l’asse binario rilevare-rielaborare che ha fin qui scandito l’analisi.

A. RILEVARE

Si tratta questa volta di “radiografare” in maniera più approfondita i personaggi. La griglia di lettura proposta è la seguente.

Personaggio: LA LUPA

Sfera	Tratti	Descrizione degli attributi
Apparire	Sesso Età, aspetto Status Rango professionale	Femminile Non più giovane; alta, magra, bruna, occhi grandi, labbra fresche e rosse, andare randagio. Modesto Contadina
Agire	Azioni	Si innamora di Nanni e per possederlo lo fa maritare con la figlia. Lo conquista nonostante la reazione della figlia e l'intervento del brigadiere. Muore uccisa da lui pur di non perderlo.

	Stile di comportamento Abitudini, tic Modi comunicativi	Passionale, ostinato. Erra per la campagna sotto il sole Sbrigativi, determinati
Volere	Bisogni, curiosità, interessi, scopi Doveri, imposizioni	Eros Nessuno
Potere	Mezzi fisici e strumentali Cultura, intelligenza, educazione Abilità, capacità, attitudini, esperienza	La propria sensualità Contadine Legate alla sensualità
Sentire	Tendenze caratteriali, sentimenti ed emozioni Risonanza interiore dell'esperienza Autoconsiderazione	Passionalità sfrenata Irrilevante Legata alla sensualità
Pensare	Riflessione-valutazione di avvenimenti, ambienti, personaggi, credenze e valori	Irrilevante

Personaggio: NANNI

<i>Sfera</i>	<i>Tratti</i>	<i>Descrizione degli attributi</i>
Apparire	Sesso Età, aspetto Status Rango professionale	Maschile Giovane Modesto Contadino
Agire	Azioni Stile di comportamento Abitudini, tic Modi comunicativi	Tornato da soldato, subisce le <i>avances</i> della Lupa, che lo fa sposare con la figlia Maricchia per averlo vicino. Cede alle <i>avances</i> , ma vuole liberarsi della Lupa e ci riesce uccidendola. Tormentato dai sensi di colpa Legato alla tradizione Bruschi
Volere	Bisogni, curiosità Interessi, scopi Doveri, imposizioni	Lavoro Stabilità di vita, affettiva, economica ed etica La morale tradizionale
Potere	Mezzi fisici e strumentali Cultura, intelligenza, educazione Abilità, capacità, attitudini Esperienza	La propria forza fisica Contadine Lavoro duro
Sentire	Tendenze caratteriali, sentimenti ed emozioni Risonanza interiore dell'esperienza Autoconsiderazione	Eroticamente vulnerabile, incline al vittimismo superstizioso Devastante Modesta

Pensare	Riflessione-valutazione di avvenimenti, ambienti, personaggi credenze e valori	L'erotismo turba il suo equilibrio psicologico ed etico. Sconvolge l'ordine della morale e della legge. Alla responsabilità sostituisce l'esorcismo.
---------	--	--

B. RIELABORARE

È possibile a questo punto intervenire sulla ricognizione antropologica compiuta per operare una *formalizzazione tabulare* ovvero una sintesi e sistematizzazione dei tratti costitutivi individuali in base a opposizioni verticali (trasformazione del personaggio o *movimento*). La presenza o l'assenza di trasformazioni diacroniche nel personaggio sarà indicativa di dinamismo o staticità dello stesso. È ormai palese che il terreno di discorso contiene ampie valenze interpretative. A questa fase del lavoro, gli studenti hanno già cominciato a dibattere, ma quel che conta è che abbiano cominciato a farlo sulla base di procedure di lavoro metodicamente scandite e rendicontabili. Ancora una volta infatti è stata sollecitata in loro la competenza trasversale di *lettura selettiva* e di *categorizzazione*. Nello schema riassuntivo che segue, la categorizzazione e la sintesi, per quanto spinte al massimo, sono il risultato di un faticoso lavoro di *analisi, selezione, classificazione di fenomeni*. La reinvestibilità di simili atteggiamenti è di tutta evidenza.

Formalizzazione tabulare

La Lupa

Apparire	Agire	Volere	Potere	Sentire	Pensare	
Contadina	Ostinato e passionale	Erotismo	Sensualità	Desiderio di possesso	Il desiderio si fa storia	
Statico	Statico	Statico	Statico	Statico	Statico	Movimento

Nanni

Apparire	Agire	Volere	Potere	Sentire	Pensare	
Contadino	Respinge l'eros Subisce l'eros Distrugge l'eros	Stabilità di vita	Forza fisica	Senso di colpa Desiderio fisico Istinto omicida	Rispetto della morale tradizionale	
Statico	Dinamico	Statico	Statico	Dinamico	Statico	Movimento

Una simile schematizzazione inaugura il momento ermeneutico vero e proprio.

2. INTERPRETAZIONE

Qui vorremmo spendere poche parole proprio perché l'interpretazione rappresenta il terreno della libertà del lettore. Una libertà "vigilata", tuttavia, come abbiamo visto, da una ricognizione seria e attenta del testo nelle sue articolazioni sintagmatiche e paradigmatiche. Si possono individuare

alcune fasi del processo ermeneutico che, se ben esplicitate, costituiscono la concretizzazione di quel “secondo binario” della trasversalità che abbiamo definito *approccio sistemico alla complessità del reale*. Il testo qui è assunto come *sistema* e come *universo complesso*, rispetto al quale ogni formula che “chiuda” troppo sbrigativamente la sua comprensione rischia di depauperare la polisemicità del messaggio in esso contenuto. Tornano in gioco ancora una volta le macrofasi del rilevare e del rielaborare, ma in una sinergia quasi inestricabile.

RILEVARE/RIELABORARE

2.1 RILETTURA INFERENZIALE E TEMATIZZAZIONE

In questa fase lo studente è chiamato a tornare ancora sul testo ma per rilevare non più unità articolate di contenuto, bensì nuclei ideologici o problematici sottesi a tutto lo sviluppo narrativo, e nodi tematici più generali costituenti l'ossatura ideativa profonda (ideologica) del testo. Si tratta di operare un'indagine tra le righe di tipo *inferenziale* per individuare sensi secondi, rinvii a emozioni e/o ideologie, presenza di simboli o sensi allegorici. Più in particolare risultano oggetto di indagine:

➤ i *fondamenti ideologici* dell'azione dei personaggi o le spinte profonde dei comportamenti.

Ipotesi per il nostro testo:

Eros come impulso incontrollabile: umanità e ferinità.

➤ i *cardini problematici* sui quali si sviluppa la storia.

Ipotesi per il nostro testo:

Regolatori sociali: la morale, la legge, la religione.

Il male come forza esterna all'uomo.

La religione come superstizione, come "esorcismo".

➤ *spazi esistenziali, umani e psicologici* che vengono interrogati attraverso la storia.

Ipotesi per il nostro testo:

Cultura popolare.

Lo studente sta spingendo al massimo la propria criticità. Si è esercitato nell'*estrarre il non evidente*, nel *generalizzare*, nell'*unificare*, nel *semplificare*. In una parola: nel *tematizzare*. Inferire e tematizzare contengono una grande valenza trasversale. Poter esplicitare, durante il processo cognitivo, il loro dispiegarsi può consentire a studenti e insegnanti di reinvestire consapevolmente tali attitudini in altri ambiti del sapere.

2.2 CONTESTUALIZZAZIONE

Il sistema-testo è indubbiamente parte di un sistema più vasto. Esso fa parte del sistema letterario ma anche del sistema sociale. Allargare la visuale dal testo al contesto vuol dire sollecitare ancora una volta una competenza reinvestibile: il *saper collocare oggetti e fenomeni dentro il loro ambito di riferimento e indagarne le reciproche connessioni*.

2.3 ATTUALIZZAZIONE

Misurare la distanza o la vicinanza di un testo come *La Lupa* è operazione complessa che chiama in causa conoscenze, sensibilità, precomprensioni dello studente. Eppure far questo in classe acquista una valenza formativa e culturale che certamente si configura come competenza reinvestibile. Siamo giunti ormai nel terreno della megacompetenza ermeneutico-critica che consente allo studente di accostarsi ai fenomeni culturali o naturali con spirito indagatore.

2.4 Valorizzazione

Che cosa ha significato la lettura de *La Lupa* per noi, per me? È la domanda delle domande, la domanda che una comunità ermeneutica come il gruppo-classe deve porsi al termine di un itinerario rigoroso e complesso come quello qui delineato. La competenza sottesa è quella *dell'attribuzione di significato*. Il sapere scolastico attende un'attribuzione di significato da parte degli studenti. Qualsiasi disciplina stiano essi studiando, è difficile che si inneschi motivazione all'apprendimento al di fuori di una valorizzazione, di una configurazione condivisa del *valore* di ciò che si studia. Nel nostro caso, un testo come *La Lupa* ha rappresentato un'inchiesta antropologica sul desiderio come molla incontrollabile dell'animo umano.

Un gruppo di adolescenti non può restarvi indifferente.

Schema riassuntivo delle competenze trasversali attivate in Italiano

1. DESCRIZIONE

1.1 ANALISI TEMATICA

RILEVARE

INDIVIDUARE FENOMENI TESTUALI PERTINENTI

RIELABORARE

ISOLARE

AGGREGARE

ETICHETTARE

MODELLIZZARE

ISTITUIRE RELAZIONI TRA PARTI DI UN SISTEMA

1.2 ANALISI PERSONAGGI

APPROCCIO FUNZIONALE

RILEVARE

INDIVIDUARE FENOMENI TESTUALI PERTINENTI

LEGGERE SELETTIVAMENTE

RIELABORARE

CATEGORIZZARE/SINTETIZZARE

APPROCCIO ANTROPOLOGICO

RILEVARE

INDIVIDUARE FENOMENI TESTUALI PERTINENTI

LEGGERE SELETTIVAMENTE

RIELABORARE

CATEGORIZZARE/SINTETIZZARE

2. INTERPRETAZIONE

2.1 RILETTURA INFERENZIALE E TEMATIZZAZIONE

RILEVARE/RIELABORARE

INFERIRE (ESTRARRE IL NON EVIDENTE)

GENERALIZZARE/UNIFICARE/SEMPLIFICARE

2.2 CONTESTUALIZZARE

INTEGRARE IN UN SISTEMA PIÙ VASTO

2.3 ATTUALIZZARE

MISURARE DISTANZA/VICINANZA

2.4 VALORIZZARE

ATTRIBUIRE SIGNIFICATO

Note

¹ Così l'antologia per il biennio di A.Fattori, F.Roncoroni, G.Sboarina, *Lo spazio del testo*, A. Mondadori, 1995.

² Vd. R.Luperini, *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, in "Allegoria", 27, 1997 e A. Colombo, *Riparlamo di letteratura*, in "Italiano e oltre", 2/2000, pp.79-83.

³ Per la costruzione di tale ipotesi ci siamo riferiti essenzialmente a: M. Della Casa, *Lingua, testo e significato*, La Scuola, 1986; R. Luperini, *Il dialogo e il conflitto*, Laterza, 1999; C. Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, 1999; M. Corti, *Il cammino della lettura*, Bompiani, 1993; P. Lagorio, *Come si legge un testo letterario*, Bompiani, 1988; AA.VV., *L'italiano a scuola*, La Nuova Italia, 1986; L. Coveri (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, La Nuova Italia, 1986.

⁴ Sul "curricolo cognitivo" in educazione linguistica vd. D. Bertocchi, *Che fare per l'educazione linguistica*, in "Italiano e oltre", 2/2000, pp.74 ss.

⁵ Vd. U.Eco, *Lector in fabula*, Bompiani, 1979, pp.50-66 e G.Armellini, *Fino a che punto è sbagliata una interpretazione sbagliata*, in "Naturalmente", 2, 1999.

⁶ «Se l'opera va intesa come un insieme strutturato, in cui ogni elemento è interrelato agli altri, i diversi fattori sono comprensibili nella misura in cui ne viene accertata l'azione reciproca» (M. Della Casa, *cit.* p.321; sul testo come "sistema-struttura", vd. Segre *cit.* pp.42-45).

⁷ Sulla fenomenologia del personaggio nella novella verghiana, cf. l'analisi di A. Marchese, *L'officina del racconto*, A.Mondadori, 1983, pp. 188ss.