

LUISA MIRONE

L'invasione dei brutti a scuola: saltimbanchi, angeli novi e calzerotti marroni

In

Letteratura e Scienze

Atti delle sessioni parallele speciali del XXIII Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti)

Pisa, 12-14 settembre 2019

a cura di Alberto Casadei, Francesca Fedi, Annalisa Nacinovich, Andrea Torre

Roma, Adi editore 2021

Isbn: 978-88-907905-7-7

Come citare:

<https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/letteratura-e-scienze>

[data consultazione: gg/mm/aaaa]

LUISA MIRONE

L'invasione dei brutti a scuola: saltimbanchi, angeli novi e calzerotti marroni

Ci sono pagine nodali della critica novecentesca sulle quali si è formata, desumendone strumenti di indagine e interpretazione dei testi, più di una generazione di studiosi di letteratura che oggi insegnano nelle scuole. Sono strumenti ancora funzionanti e utili nella didattica della letteratura? E che tipo di uso può farsene? E' giusto rivendicare la funzione della critica e dei suoi strumenti nello spazio sempre più contingentato riservato alla letteratura? Il contributo pone questi interrogativi e prova a dare alcune risposte.

I nuovi doveri dei docenti

Formulando l'abstract per questo mio contributo, avevo tracciato sinteticamente i passaggi di quella che sarebbe stata la mia argomentazione: la letteratura al tempo del mercato globale, lo stato presente della scuola degli italiani, il ruolo dei docenti, la fisionomia degli studenti; per dimostrare che - sì - quegli strumenti di Debenedetti, Starobinski, Benjamin e Auerbach, ampiamente annunciati nel titolo, fossero ancora utili. Poi è accaduto che mi sia messa a rileggere *Conversazione in Sicilia*; e ho incontrato ancora una volta il Gran Lombardo:

«Credo che l'uomo sia maturo per altro», disse. «Non soltanto per non rubare, non uccidere, eccetera, e per essere buon cittadino... Credo che sia maturo per altro, per nuovi, per altri doveri. E' questo che si sente, io credo, la mancanza di altri doveri, altre cose da compiere... Cose da fare per la nostra coscienza in un senso nuovo» (...) «Ah, io credo che sia proprio questo» disse il Gran Lombardo, parlando ora a tutti in generale. «Non proviamo più soddisfazione a compiere il nostro dovere, i nostri doveri. Compierli ci è indifferente. Restiamo male lo stesso. E io credo che sia proprio per questo... Perché sono doveri troppo vecchi, troppo vecchi e divenuti troppo facili, senza più significato per la coscienza...».¹

Io credo che il Gran Lombardo del siciliano Vittorini avesse profondamente ragione e ammetto di aver avuto la tentazione di sospendere ogni considerazione aggiuntiva e lasciare alla felice intuizione dei venticinque lettori di trarre ogni possibile conclusione. Se non sono chiacchiere quelle sulla scuola come luogo dell'educazione democratica, se non è chiacchiera la competenza di cittadinanza, se non è chiacchiera la letteratura e l'insegnamento della letteratura, è la ridefinizione dei nostri doveri di docenti e del loro significato per la nostra coscienza di docenti-e-non-solo che si impone come operazione primaria, decisiva, dirimente.

Chi fra noi ha seguito da vicino le ultime funamboliche evoluzioni della scuola nel reticolo limaccioso di competenze, conoscenze, alternanze,² trasversalità, interdisciplinarietà, pluridisciplinarietà, reviviscenze di intransigente disciplinarismo ed educazione agli ambiti più svariati (cittadinanza, salute, legalità, pari opportunità, mondialità etc.), non può non aver assistito a quest'ultima stagione dell'esame di stato riformato da tre buste-sorpresa³ come a uno spettacolo prevedibile e che proprio per questo ci interroga sulle nostre responsabilità; appunto sui nostri

¹ E. VITTORINI, *Conversazione in Sicilia*, cap.VII.

² Ci si riferisce ovviamente ai cosiddetti percorsi di alternanza scuola lavoro, sostituiti dall'attuale ministero Bussetti con i PCTO, *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*).

³ DM n. 769 del 2018, DM n. 37 del 2019, OM n. 205 del 2019, circolare ministeriale 06.05.2019. Della nuova formula della prova orale dell'esame di stato si è ampiamente occupata la redazione de *Laletteraturaenoi* https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/992-il-mistero-delle-tre-buste-1-quando-tutto-ebbeinizio.html; https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/995-il-mistero-delle-tre-buste-2-a-colloquio.html; https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/1001-il-mistero-delle-tre-buste-3-dall-altra-parte-della-cattedra.html

doveri. Troppo a lungo i docenti hanno ritenuto che loro dovere fosse far svolgere agli studenti il programma, una certa quantità di autori (non sempre corrispondente ad altrettanta quantità di opere, chissà perché sentite come meno doverose) canonizzati dalle non sempre limpide *Indicazioni* ministeriali; e in ultimo – molto peggio – che loro dovere fosse consegnarli ai rituali d'esame provvisti, come di un lasciapassare, di un bagaglio di tabelle minuziose contenenti dati: crediti, ore PCTO, certificazioni, attestati...: un armamentario che silenziosamente autorizza e legittima l'opportunità e il cinismo del calcolo individuale indifferente ai rapporti, che antepone il profitto del singolo ai dividendi. Però noi il percorso con i nostri allievi lo facciamo insieme: con la classe, non con le eccellenze; per formare cittadini, e non investitori; per educare alla democrazia e non all'azienda. E allora – io credo – i nostri doveri di docenti vanno rivisti e con essi i nostri strumenti.

Non sarà questo certamente il luogo per una trattazione sistematica di quattro giganti della critica e del pensiero novecentesco (e non solo); mi limiterò a considerare alcune pagine e a desumerne quegli elementi che – come altrettante idee-guida – possano aiutarci a rifondare una didattica della letteratura capace di andare davvero nella direzione delle millantate competenze, l'araba fenice della scuola italiana. La vera competenza sta nella consapevolezza degli strumenti di indagine del reale. Ne sono convinta da tempo, ma mi rafforza nel convincimento il “linkismo” di quest'ultimo esame di stato, il trascorrere dei nostri studenti da un argomento a un altro, da una disciplina a un'altra senza alcun riferimento ai contesti, come acrobati da un trampolino ad un altro senza rete; un'operazione così lontana da quella *fusione di orizzonti* auspicata da Gadamer,⁴ che, se non temessi di apparire paradossale e di cercare il sensazionalismo, mi spingerei a dire che il possesso, la consapevolezza di questi strumenti dovrebbero costituire per noi docenti la preoccupazione principale, forse più degli autori e delle opere, e certamente assai più di quanti autori e quante opere.

Penso dunque al realismo di Auerbach, all'aura di Benjamin, alla interdisciplinarietà di Debenedetti, all'antidogmatismo di Starobinski come a un antidoto al qualunquismo, alla omologazione, all'indifferenza; perfino all'intolleranza o (che è lo stesso) all'«inutile chiacchiericcio sul mondo, sulla vita, sull'esperienza umana in genere», a «questo repertorio di luoghi comuni, che non aggiungono nulla a ciò che sappiamo sulla letteratura e probabilmente anche sulla vita»,⁵ convinta anch'io, come Bertoni, che «i veri testi letterari sono quelli che (...) ci costringono a farci domande e a rivedere le nostre categorie di giudizio. Non quelli che ci restituiscono la nostra immagine riflessa ma quelli che ci spingono a diventare altro».⁶

Vediamo dunque – fra le molte, possibili pagine esemplari – le quattro che ho scelto.

Benjamin e l'Angelus Novus

C'è un quadro di Klee che s'intitola *Angelus Novus*. Vi si trova un angelo che sembra in atto di allontanarsi da qualcosa su cui fissa lo sguardo. Ha gli occhi spalancati, la bocca aperta, le ali distese. L'angelo della storia deve avere questo aspetto. Ha il viso rivolto al passato. Dove ci appare una catena di eventi, egli vede una sola catastrofe, che accumula senza tregua rovine su rovine e le rovescia ai suoi piedi. Egli vorrebbe ben trattenersi, destare i morti e ricomporre l'infranto. Ma una tempesta spira dal paradiso, che si è impigliata nelle sue ali, ed è così forte che egli non può chiuderle. Questa tempesta lo spinge irresistibilmente nel futuro, a cui volge

⁴ H. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1983.

⁵ F. BERTONI, *I ferri del mestiere in Letteratura. Teoria, metodi, strumenti*, Carocci, Roma, 2018, p.209.

⁶ F. BERTONI, *Letterature, due o tre cose che so di lei*, Ivi, p.111.

le spalle, mentre il cumulo delle rovine sale davanti a lui al cielo. Ciò che chiamiamo il progresso, è questa tempesta.⁷

Lamentiamo senza posa (e io in testa a chiunque: l'ho messo per iscritto non so più quante volte, nelle mie riflessioni sulla didattica) che i nostri allievi studino (perché spesso sono studiosi) in assenza di prospettiva storica; non parlo solo “della storia”, della conoscenza necessaria e follemente trascurata dei dati, dei fatti: parlo proprio della prospettiva, della consapevolezza dei rapporti, delle distanze; del movimento tridimensionale dell'individuo nello spazio, che, nell'epoca della riproducibilità tecnica, rischia seriamente di appiattirsi su una linea priva di spessore, lungo la quale la serialità è l'unica direttrice del movimento stesso e produrre in serie l'unica modalità superstita d'azione. Questo – lo vedeva assai bene lo stesso Benjamin – è lo sconvolgimento della tradizione, che è il rovescio (...) dell'attuale rinnovamento dell'umanità⁸, cioè di quella tempesta o fiumana che è il progresso, delle magnifiche sorti, e progressive. Ora, io credo che noi docenti di letteratura (e non solo di letteratura, in verità; ma mi limiterò alla mia categoria di appartenenza) dovremmo sentire doverosa la riconquista della profondità senza la quale ogni discorso su alterità e modernità, continuità e discontinuità si annulla

Perché, accentuando le differenze, si possono enfatizzare e rendere persino insuperabili gli elementi separativi, mentre è possibile promuovere uno sforzo di comprensione reciproca, se si riesce a superare le distinzioni sino a una formula noi e gli altri; o meglio, un noi che include gli altri. Tutta la storia delle civiltà è un alternarsi di periodi in cui la formula vale ad accentuare la comprensione e l'assimilazione di civiltà inizialmente estranee, a periodi in cui si sentono di più le differenze, sino a farle motivo di odi, di eccidi e di guerre.⁹

Quella pagina di Benjamin ci torna allora davanti nella sua urgenza. Condivido ancora Bertoni: «solo un'idea povera e sterilizzata della letteratura (...) ne valorizza il potere consolatorio»¹⁰ e dunque non dirò certamente che la letteratura serva a ricomporre l'infranto; peraltro – Benjamin lo scrive chiaramente – anche l'aura, «singolare intreccio di spazio e tempo: apparizione unica di una lontananza per quanto vicina essa possa essere»¹¹, anche l'aura, soprattutto l'aura, «nell'epoca della riproducibilità tecnica dell'opera d'arte, si atrofizza o deperisce»¹²; ma il discorso sulla letteratura, il percorso attraverso le opere e i generi, è (scrive Segre) «sforzo di capire; e la continuità geografica e storica ci fornisce strumenti abbastanza efficienti per seguire gli sviluppi del modo di significare»¹³, per leggere, cioè, nella catastrofe e coglierne i sensi. Non si tratta, e lo dice un illuminato e disarmante Primo Levi, di aggiungere dettagli «in fatto di particolari atroci», «di formulare nuovi capi d'accusa»¹⁴: è l'errore che troppo spesso si commette a scuola, quasi che la letteratura fosse mero registratore di eventi e intanto avesse dignità in quanto capace di fornire materiale allo studio della storia; si tratta (è sempre Levi) di «fornire documenti per uno studio pacato di alcuni aspetti dell'animo umano»¹⁵, ovvero di insegnare ai nostri allievi a spalancare gli occhi sul passato, ad aprire

⁷ W. BENJAMIN, *Tesi di filosofia della storia*.⁹ in *Angelus novus. Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino, 2014, p.80.

⁸ W. BENJAMIN, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Mondadori, Milano, 2018, pp.75-76.

⁹ C. SEGRE, *Alterità e modernità, continuità e discontinuità nel contatto con il passato* in *Critica e critici*, Einaudi, Torino, 2012, p.153.

¹⁰ F. BERTONI, *Letterature, due o tre cose che so di lei*, Cit., p.111.

¹¹ W. BENJAMIN, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, cit., p.77.

¹² Ivi, p.75.

¹³ C. SEGRE, *Il contatto con il passato* in *Critica e critici*, cit. p.154.

¹⁴ P. LEVI, *Se questo è un uomo*. Premessa.

¹⁵ Ibidem.

la bocca per stupirsi, indignarsi, urlare, a distendere le ali verso il futuro senza che la tempesta del progresso vi resti impigliata. Finché questo non accadrà, il passato avrà per i nostri allievi i caratteri indiscutibili dell'accadimento fatale e inevitabile; «dogma inespresso», direbbe ancora Levi: «Ma quando questo avviene, quando il dogma inespresso diventa premessa maggiore di un sillogismo, allora, al termine della catena, sta il Lager»¹⁶: ogni lager, materiale e morale.

Auerbach e il calzerotto marrone

La riflessione sulla storia porta con sé necessariamente quella sul realismo, anche prima che Manzoni vi ponesse decisamente l'accento; e non dico certo cosa nuova. Né dico cosa nuova se osservo che gli studenti oppongono una certa resistenza ad abbandonare l'equazione che fa reale solo ciò che è vero, intendendosi nella migliore delle ipotesi per "vero" ogni evento accertato dalla "storia" (meglio se stagionata; ma va bene anche quella sancita dalla cronaca); e purtroppo è equazione dalla quale altre si generano, del tipo: "Se questo è un uomo è un romanzo importante perché ci fa conoscere la realtà dei campi di sterminio" e ciò nonostante le dichiarazioni del suo stesso autore, di voler fare, come è appena stato ricordato «uno studio pacato di alcuni aspetti dell'animo umano»; e ciò nonostante l'impegno profuso (quando è profuso) dai docenti nel corso del quinquennio per rifondare la strumentazione idonea a riconoscere, indagare, rappresentare il reale. Di ipotesi, poi, c'è anche la peggiore, cioè quella del *reality* che schiaccia l'evento «per appiattirlo sull'oggi o per porre in risalto solo le analogie»¹⁷ con il presente, nell'illusione che sia reale solo ciò che si possa vedere e toccare, mentre è vero (e quanto!) che «il presente ci sta a ridosso» e che «diventa più chiaro solo a una certa distanza»¹⁸. A cosa sia da attribuirsi tale resistenza è difficile a dirsi in breve e senza cadere nel luogo comune della superficialità dei giovani. Probabilmente è il concetto stesso di evento che andrebbe sottratto a una valutazione univoca, come suggerisce Casadei: esso infatti, pur «diversamente declinato in molti campi del sapere: dalla linguistica alla filosofia, dalla giurisprudenza alla fisica», mantiene significativamente tra questi ambiti alcuni «tratti condivisi» che negano ogni possibilità di appiattimento statico:

- a) un evento introduce una variazione nel continuum temporale, considerabile come rottura o come modifica di uno stato;
- b) non rimane statico e assoluto, come potrebbe essere un fatto, ma comporta un'interazione con i soggetti che lo percepiscono;
- c) non dipende dalla classificazione logico-linguistica (...);
- d) può essere comunicato e/o narrato in modi diversi e ugualmente accettabili¹⁹

Alla luce di queste veloci considerazioni, ogni evento si illumina di realismo; il che equivale a dire che ogni evento comunicato e/o narrato dalla letteratura alimenta quello studio dell'animo umano intrapreso da Levi (probabilmente anche in altre forme e anche prima che il fatto facesse tragicamente irruzione nella sua vita) e, restituendone i moti, le variazioni, ogni evento si contrassegna così inequivocabilmente come reale. La pagina di Auerbach sul calzerotto marrone

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura contemporanea in Dal modernismo a oggi. Storiciizzare la contemporaneità*, Carocci, Roma, 2018, p. 130.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ A. CASADEI, *Generatori e limiti in Biologia della letteratura. Corpo, stile, storia*, Il Saggiatore, Milano, 2018, p.104.

sferruzzato dalla signora Ramsey²⁰ si ripropone dunque a noi docenti e si offre ai nostri studenti come lezione magistrale e insuperata sul riposizionamento necessario degli strumenti di indagine del reale:

Caratteristica fondamentale della maniera di Virginia Woolf è che essa non tratta soltanto di un solo soggetto e delle impressioni del mondo esterno sulla coscienza di questo, ma di molti soggetti, che cambiano spesso. [...]. Dalla molteplicità dei soggetti si deduce che si tratta dell'esplorazione di una realtà obiettiva e precisamente qui della 'vera' signora Ramsay²¹. Questa, a dir vero, è un mistero e lo resta per principio, ma viene quasi accerchiata dalle varie coscienze (compresa la sua) convergenti su di lei; si tenta di avvicinarla da molte parti – fino al limite concesso alle possibilità umane della conoscenza e dell'espressione. L'intento di avvicinarsi a una vera realtà obiettiva con l'aiuto di molte impressioni soggettive avute da molte persone (e in momenti diversi), è una caratteristica essenziale del procedimento moderno qui trattato, che si distingue così radicalmente dal soggettivismo unipersonale, che cede la parola a una persona sola, quasi sempre molto caratteristica, e il cui modo di considerare la realtà è l'unico che vale. Dal punto di vista storico-letterario esistono naturalmente rapporti stretti fra la rappresentazione della coscienza unipersonale e quella pluripersonale mirante alla sintesi: questa è sorta da quella.²²

Questa pagina non solo recupera un'idea di reale articolata, flessibile, polisemica, ma richiama soprattutto l'attenzione sulla necessità improcrastinabile di assumere un punto di osservazione degli eventi non esclusivo: lo chiarisce ulteriormente Luperini quando scrive:

La filosofia della storia di Auerbach è aperta e mobile, non sopporta leggi generali eccessivamente vincolanti, e studia un oggetto sempre "variabile" (aggettivo a lui caro). La stessa cosa, d'altronde, si può dire per la nozione stessa di realismo, che non è irrigidita in uno schema, resta assai duttile e prensile adattandosi a rappresentazioni diverse del reale.²³

In un'epoca come la nostra, narcisisticamente ripiegata su se stessa, questa è molto più che una lezione di critica letteraria: è un detonatore che infrange l'immagine del reale dettata dal soggettivismo unipersonale, all'interno della quale l'unico movimento possibile è l'eterno rispecchiamento di sé, per avvicinarsi a una vera realtà obiettiva che è – di necessità – molteplice (come piacerà anche a Italo Calvino), pluripersonale.

Debenedetti e il fenomeno della calata dei brutti

Accettare l'idea di una realtà pluripersonale, multifocale significa – lo vedeva bene Giacomo Debenedetti – considerare (si vorrebbe dire con Levi) per uno studio pacato il «fenomeno della calata dei brutti nel mondo dell'arte»; fenomeno che, «avvertito da un senso di allarme tra gli spettatori» dell'inizio del Novecento, «contrariati e scandalizzati di non trovare più nei personaggi rappresentati dai narratori e dai pittori le figure capaci di far sognare [...], di lusingare il nostro orgoglio di far parte del genere umano»,²⁴ oggi si ripropone con connotati diversi, ma non meno allarmanti, ai nostri studenti. Cresciuti (mi si perdoni la semplificazione) nel culto di un bello seriale

²⁰ Notissimo episodio del romanzo *Gita al faro* (I, 1) di V. Woolf, di cui è protagonista la citata signora Ramsey.

²¹ Notoriamente la protagonista del romanzo *Gita al faro* di V. Woolf.

²² E. AUERBACH, *Il calzaretto marrone* in *Mimesis. Il realismo nella letteratura occidentale*, Einaudi, Torino, 2000, p.320.

²³ R. LUPERINI, *Metodo e utopia in Auerbach* in *Tramonto e resistenza della critica*, Quodlibet, Macerata, 2013, p.83.

²⁴ G. DEBENEDETTI, *Il romanzo del Novecento* in *Saggi*, Mondadori, Milano, 1999, p.1391.

dettato dal mercato, tendono spesso, con giudizi sommari eppure tranchant, a liquidare qualsiasi manifestazione che, discostandosi dalla serie, appaia loro diversa e pertanto ostile, e pertanto brutta. Certamente non ne hanno “colpa” e soprattutto non gli si può imputare quella cattiva coscienza che Debenedetti imputa all’opinione comune, «cattiva coscienza derivante dalla paura di non capire, dall’orgoglio o dalla vanità che inducono a rinviare il più possibile la confessione che non si capisce» quell’arte colpevole di «sconvolgere, scandalizzare, urtare i suoi gusti abituali». ²⁵ E tuttavia direi inevitabile che il confronto mancato con ciò che è percepito come diverso alla lunga produca una cattiva coscienza o quanto meno una coscienza difettosa, perché monca. D’altro canto, appellarsi alla curiosità dei giovani non sempre basta a fargli “apprezzare il brutto”, né servono gli indottrinamenti buonisti, che sviano la riflessione, quasi li si volesse catechizzare insegnando loro che si può essere belli dentro anche se brutti fuori... Bisogna insegnargli a guardare il brutto *tout court* e a riconoscerlo come momento costitutivo dell’esistenza, bisogna insegnargli a uscire da una dimensione dell’esistenza contrassegnata da quella che chiamerei la necessità della serie e a valutare quanto meno l’ipotesi che altre modalità, altri stili di vita ci siano, e che essere “altri”, diversi, non li fa necessariamente “brutti”. E questo Debenedetti esemplarmente lo spiega in una pagina di finissima, reale interdisciplinarietà:

Il romanzo naturalista riposava sull’idea della necessità, era il romanzo della necessità; il romanzo di oggi riposa sull’idea dell’onda della probabilità, è un romanzo della probabilità. Questa affermazione (...) connette il pensiero che il fisico moderno ha dei fatti naturali col pensiero che l’uomo moderno ha degli eventi umani (...). Mentre la vecchia fisica diceva: “Questo oggetto è fatto così e così e possiede tali e talaltre proprietà”, la nuova può soltanto affermare che “ci sono queste e queste altre probabilità che il singolo oggetto sia fatto così e così e possieda tali e talaltre proprietà”. (...) Si tratta di (...) giungere a controllare che l’innovazione vige anche in quello studio e descrizione del personaggio “uomo”, che è il compito specifico del romanzo. ²⁶

Insomma, come ricorda lo stesso Debenedetti citando Pirandello dei *Quaderni di Serafino Gubbio*, ²⁷ bisogna insegnargli che «C’è un oltre in tutte le cose».

Starobinski e il saltimbanco

Prima ancora che lo facesse il personaggio uomo del romanzo del Novecento, questo “oltre”, sebbene in forme diverse, era stato attinto dal saltimbanco: nelle fattezze di una danzatrice leggera o di una mantide-vamp, di un acrobata agile o di un goffo pagliaccio, i saltimbanchi popolano infatti l’arte di pittori e scrittori dell’Ottocento; e Jean Starobinski ne intercetta le movenze in un libro straordinario, quel *Ritratto dell’artista da saltimbanco* ²⁸ che è – prima di tutto – bussola insostituibile nell’universo – oggi oltremodo variegato e imperfetto – del tema. La prima, fondamentale lezione che se ne desume (e che andrebbe passata senza alcuna esitazione ai nostri allievi) è proprio nel disegno luminoso dell’ossatura reale di un percorso tematico: la ricorrenza del tema è una traccia, una linea-guida; ma il tema non è storico, senza tempo: esso si rivela piuttosto profondamente

²⁵ Ivi, p.1392.

²⁶ Ivi, pp.1367-1368.

²⁷ Ivi, p.1399.

²⁸ Mi sono già occupata di questo saggio su «La letteratura e noi»

<https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/interpretazione-e-noi/919-ri-leggere-un-classico-della-critica-letteraria-starobinski,-ritratto-dell%E2%80%99artista-da-saltimbanco-2.html>

compromesso con l'epoca che lo genera o lo predilige, indicatore e contenitore delle sue inquietudini, dei suoi significati, delle sue istanze, dei suoi fallimenti. E non è il tema a fare l'opera d'arte bella e interessante, ma, perfettamente al contrario, è l'opera letteraria che svela le direttrici del tema, trasformandolo in *passepertout* per entrare in quei luoghi del reale e della storia altrimenti inaccessibili. Lo vede bene Segre, quando, proprio parlando di Starobinski, scrive: «Tout notre effort de critiques se confond avec la tentative de réduire la distance historique et la distance épistémique entre l'œuvre et le lecteur»²⁹. Se questa è la prima e sostanziale indicazione metodologica, almeno un'altra, pur nello spazio brevissimo di questo contributo, voglio segnalarla; e lo farò scorrendo le pagine conclusive del saggio di Starobinski:

Il non-senso, che il *clown* porta con sé, avrà allora, in un secondo tempo, valore di “messa in dubbio”, di sfida alla serietà delle nostre certezze. Questa boccata di gratuità c'impone di riconsiderare tutto ciò che si riteneva tranquillamente necessario. Così, proprio perché è anzitutto assenza di significato, il *clown* attinge significato supremo di contraddittore: nega tutti i sistemi d'affermazione preesistenti e introduce nella massiccia coerenza dell'ordine costituito il vuoto grazie a cui lo spettatore, staccato finalmente da se stesso, può ridere della propria pesantezza.³⁰

La funzione del *clown* [...] presuppone l'esistenza di una società organicamente strutturata, alla quale sia possibile opporre una contraddizione sotto le specie di una forma o di una maschera istituzionali. Allorché l'ordine sociale si dissolve, la presenza del *clown* si attenua così sulla scena come sulla tela; ma è proprio allora che il clown scende per le strade: ed è ciascuno di noi.³¹

La contemplazione ammirata o inorridita di corpi desiderabili e corpi umiliati³² produce l'effetto di un transfert: l'immagine dei corpi «che cercano gloriosamente, vanamente, la propria redenzione attraverso il movimento»³³ rivela il trauma storico e sociale dello «smarrimento semantico del corpo».³⁴ È un disagio verso la condizione corporea che si configura come malattia tipicamente borghese: tanto l'imprenditore immerso nei suoi registri contabili, quanto l'operaio in tuta da lavoro alla catena di montaggio, sono comunque imprigionati in corpi asserviti a un ruolo univoco e senza scampo. Starobinski parla di vera e propria alienazione;³⁵ e il saltimbanco scivola nel vuoto di senso provocato da questa scissione, per riemergere di volta in volta carico dei significati più disparati, mortiferi o vitali. Anche il lettore si scopre saltimbanco, ma di una pantomima di strada, nella quale gli tocca recitare in un ruolo mortificante, sprovvisto tanto della leggerezza dell'acrobata, quanto della carica eversiva del *clown*. Venuta meno infatti una società organicamente strutturata, anche il potenziale destrutturante del saltimbanco si sfalda, rintuzzato nella recita dimessa del quotidiano, a cui non giovano lustrini e piume per mascherare un vuoto che è – appunto – strutturale: assenza di valori, di punti di riferimento, di ideologie forti. Questo mi fa rileggere il libro con intenzioni didattiche. Non sono intenzioni catechizzanti: non m'interessa tanto istruire i miei studenti al riconoscimento del vasto repertorio simbolico del circo e del vaudeville, per quanto ne veda bene le significazioni forti di ordine morale e sociale. Mi interessa di più che riconoscano il *clown* che è in loro, in noi, che ne riscoprano la carica eversiva, che ritrovino il coraggio di essere *fool* e di farsi ritrarre da saltimbanchi, che è sempre meglio di fare l'ennesimo *selfie*.

²⁹ C. SEGRE, *Starobinski et la théorie de la littérature in Critica e critici*, cit. p. 83.

³⁰ J. STAROBINSKI, *Ritratto dell'artista da saltimbanco*, Bollati Boringhieri, Torino, 1984, pp.152-153.

³¹ Ivi, pp.151-154

³² È il titolo del capitolo quinto del libro, cfr. Ivi, pp, 81-101.

³³ Ivi, p.87

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ivi, p. 90.

Conclusioni

Gli strumenti di indagine e interpretazione dei testi, che molti di noi hanno desunto da questi e da altri grandi studiosi, sono strumenti ancora funzionanti e utili nella didattica della letteratura? Può farsene un uso ragionato? E' giusto rivendicare la funzione della critica e dei suoi strumenti nello spazio sempre più contingentato riservato alla letteratura? Alle domande d'esordio, alla luce di queste brevi considerazioni, risponderai convintamente di sì e non solo perché – come mi pare di avere dimostrato – se ne avvantaggerebbe la pratica didattica, ma perché il recupero convinto degli strumenti e il ripensamento della loro destinazione ci aiuterebbero a ritrovare la funzione intellettuale di noi docenti. Non si tratta di sfoggio di mezzi, ma di riconquista di un ruolo importante di mediatori. Tante volte e sempre lucidamente ne ha parlato Romano Luperini³⁶; ma qui mi preme citarlo per una ragione in più, che lega fortemente l'impegno critico all'impegno didattico:

La separazione fra i valori del mercato e quelli della letteratura è sancita dalla fine della critica che un tempo svolgeva il compito di mediazione fra opere e pubblico. In mancanza della critica, è il mercato che la fa da padrone. (...) Un tempo esisteva, nel bene e nel male (anche nel male, come tutti sanno), una società letteraria. (...) Oggi non esistono più le recensioni e sui giornali chi si occupa di letteratura dipende dal marketing delle case editrici o dal pettegolezzo della cronaca. D'altra parte la critica universitaria è chiusa nell'istituzione, è a circuito interno, e non ha più sponde nella società civile. In una parola sola: è autoreferenziale (...). Per questo oggi la critica (...) è un'impresa difficile, una scommessa. Il critico infatti, come per altri versi e in altri modi lo scrittore, cerca nelle opere non la verifica di una teoria preconstituita o di una preconstituita ideologia, ma il senso della vita. Ma c'è qualcuno a cui ciò interessa ancora?³⁷

L'insegnante a cui questo non interessa è un insegnante che non ha chiari i doveri nuovi del Gran Lombardo e lascia che la tempesta del progresso si impigli fra le ali dell'Angelus novus, che la realtà si appiattisca sul *reality*, che le navi dei migranti siano la nuova e sconcertante calata dei brutti, che i propri studenti non sappiano più ritrarsi da saltimbanchi, ma solo fare dei *selfie*. A Remo Ceserani affido dunque le mie conclusioni:

Si può forse aggiungere che uno sviluppo ampio, creativo e libero dell'immaginario è una delle condizioni essenziali perché le componenti più vive e creative delle società umane possano di volta in volta prendere una distanza ironica e critica da conformismi, banalità di comportamenti, idee ricevute e strutture di potere e proiettare sul piano dell'invenzione fantastica, anche quella apertamente utopica, storie, pensieri, immagini. E' proprio dall'esistenza di una capacità di intervento critico o di proiezione utopica nella mente umana e nel suo patrimonio culturale e testuale che molti di noi traggono il coraggio sufficiente per analizzare e conoscere gli orrori e le storture, accanto ai trionfi, della realtà storico-sociale in cui siamo chiamati a vivere.³⁸

³⁶ Fra i molti esempi possibili, cfr. R. LUPERINI, *Dopo la "riforma" Gelmini: per un nuovo paradigma didattico in Tramonto e resistenza della critica*, cit. pp.57-66; o ancora R. LUPERINI, *Discorso agli insegnanti sulla educazione e sulla memoria in Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce, pp.213-223.

³⁷ R. LUPERINI, *Postille militanti in Dal modernismo a oggi*, cit., pp.139-140.

³⁸ R. CESERANI, *Testo e contesto: la società, la vita, l'immaginario in Guida breve allo studio della letteratura*, Laterza, Bari, 2003, p.23.