



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Filologia Moderna

Classe LM-14

Tesi di Laurea

Critica e didattica dello straniamento. Ipotesi a partire da testi di Calvino e Fenoglio

Relatore

Prof. Matteo Giancotti

Laureanda

Irene Caldaro

n° matr. 2063885 / LMFIM

Anno Accademico 2023 / 2024

*Alla mia famiglia:
papà, mamma, Eugenia, Ettore, nonna.
E al nonno che ci guarda da lassù.*

INDICE

INTRODUZIONE	p. 3
1. TEORIE DELLO STRANIAMENTO	p. 7
1.1. Una definizione di straniamento.....	p. 9
1.2. Diversi gradi di straniamento.....	p. 11
1.3. Altre accezioni di straniamento.....	p. 21
2. LO SGUARDO DAL BASSO: ESEMPLIFICAZIONI TESTUALI	p. 23
2.1. Un tipo particolare di straniamento: lo “sguardo dal basso”.....	p. 23
2.2. <i>Il sentiero dei nidi di ragno</i> di Italo Calvino	p. 27
2.2.1. Analisi.....	p. 27
2.2.2. Lo sguardo di Pin.....	p. 43
2.2.3. Lo sguardo di Kim.....	p. 49
2.3. <i>Un giorno di fuoco</i> di Beppe Fenoglio:	p. 54
2.3.1. Analisi.....	p. 55
2.3.2. Lo sguardo del protagonista e dello ziaastro.....	p. 66
2.3.3. Lo sguardo della zia.....	p. 70
3. LO STRANIAMENTO IN CLASSE: UNA PROPOSTA DIDATTICA	p. 73
3.1. Perché insegnare letteratura.....	p. 73
3.2. Lo straniamento in classe: motivi della scelta	p. 77

3.3. Presentazione della proposta didattica.....	p. 84
CONCLUSIONE.....	p. 101
BIBLIOGRAFIA.....	p. 103

INTRODUZIONE

In una società sempre più automatizzata il rischio è quello di “dare la realtà per scontata”.¹ Questo significa vivere passivamente, accettando il senso comune e le associazioni cognitive abituali. Una delle strategie per rivelare aspetti inediti di ciò che si osserva, o addirittura per “svelare la ‘nuda verità’ delle cose”,² è lo *straniamento*. Uno sguardo nuovo che scioglie la rete delle associazioni attribuite tradizionalmente al fenomeno o all’oggetto che si osserva e si descrive e che allo stesso tempo crea una realtà sorprendente e originale. Il termine *originale* diventa decisivo in questo contesto perché racchiude sia il significato più immediato che esclude l’idea di ‘riproduzione’, ‘ripetizione’, ‘copia’, sia quello più inconsueto che indica la sua provenienza dalle origini. In entrambe le accezioni, *originale* è un aggettivo da attribuire a ciò che appartiene alla realtà primitiva, vera, pura, alla ‘nuda verità’.

Lo straniamento, dunque, diventa una sorta di antidoto contro l’abitudine che “ci nasconde il vero senso delle cose”.³

Infatti, spesso non si riesce a giungere al vero senso delle cose perché la consuetudine ci fornisce gli stessi schemi rappresentativi ed interpretativi per gli oggetti abituali della nostra esperienza.⁴ Tali oggetti diventano, quindi, mera ripetizione fine a se stessa allontanandosi così dalla loro vera essenza. Questi schemi consueti sono così radicati da cercare di imporsi come “punto di partenza più verosimile per la rappresentazione di ciò che è insolito”.⁵ Dal momento che anche la novità è ricondotta a categorie e associazioni già disponibili, anche la sua essenza viene nascosta.

Lo straniamento permette di svelare la vera essenza assumendo un punto di vista nuovo che esce dagli schemi usuali. Dopo aver analizzato nello specifico il concetto di straniamento, si tenterà di ricondurre il nuovo sguardo con cui si guarda il mondo a dei soggetti-simbolo: il contadino, il selvaggio o lo straniero e l’animale. Tali soggetti possono far parte del mondo che osservano, non farne parte o addirittura essere un

¹ Ginzburg C., *Straniamento. Preistoria di un procedimento letterario*, in Id., *Occhiacci di legno: Dieci riflessioni sulla distanza*, Quodlibet, Macerata, 2019, p. 40.

² Gabbani C., *Epistemologia, straniamento e riduzionismo*, in “Annali del Dipartimento di Filosofia” (Nuova Serie), XVII, 2011, pp. 95-134, p. 96.

³ Montaigne de, M., *Saggi*, Adelphi, Milano, 1966, p.151.

⁴ Gabbani C., *Epistemologia, straniamento e riduzionismo*, cit., p. 97.

⁵ Gombrich E., *Arte e illusione. Studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Einaudi, Torino, 1965, p.102.

totalmente altro. A seconda del loro rapporto con la realtà che guardano e dalla distanza che si interpone tra i loro occhi e l'oggetto del loro sguardo, si proporranno tre diversi gradi di straniamento.

In seguito, si indagherà nello specifico lo sguardo del bambino. Questo soggetto merita una riflessione a parte perché non rientra in modo univoco in nessuno dei gradi di straniamento individuati. Il bambino che guarda il mondo adulto non prende parte al mondo che osserva nel momento in cui lo osserva, ma è consapevole del fatto che un giorno vi prenderà parte.

Come esemplificazioni testuali dello sguardo del fanciullo, si analizzeranno *Il sentiero dei nidi di ragno* di Italo Calvino e *Un giorno di fuoco* di Beppe Fenoglio. Ci si concentrerà sulla trama, sul tempo e sullo spazio e sul sistema dei personaggi. Vedremo che l'opera di Calvino contiene elementi propri della fiaba e del romanzo di formazione, mentre il racconto di Fenoglio si accosta al genere epico. Di fondamentale importanza sarà lo sguardo dei due protagonisti, Pin nel *Sentiero* e Beppe bambino in *Un giorno di fuoco*, in rapporto ai loro doppi, rispettivamente Kim e la zia.

Pensiamo che lo straniamento, proprio come la letteratura, si fondi su uno scarto, “una distanza o meglio su una separazione”, che “sovrverte gli schemi” dell'abitudine e “suggerisce ai lettori un cambio di prospettiva”.⁶ L'insegnamento della letteratura permette di raggiungere quello che Bateson definisce “apprendimento 3”, ovvero un processo di “liberazione dalla tirannia dell'abitudine” che nasce da un'esperienza relazionale “in cui avviene una profonda riorganizzazione del carattere”.⁷ Il momento dell'esperienza relazionale riveste dunque un ruolo importante. In classe tale esperienza si instaura nel momento del confronto, della discussione, del dialogo. La classe è quindi vista come comunità ermeneutica nella quale “il rapporto comunicativo tra autore e lettore passa attraverso una terza figura, quella dell'insegnante”.⁸ Per gli studenti preadolescenti, egli è anche “guida e apripista nel mondo degli adulti”.⁹ In questa fase della loro vita, infatti, i ragazzi guardano con occhi nuovi al mondo adulto, un mondo da cui sono ancora esclusi, ma che sono destinati a prendervi parte.

⁶ Giancotti M., *Educare al testo letterario. Appunti e spunti per la scuola primaria*, Mondadori, Milano, 2022, p. 34.

⁷ Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1984, p. 348.

⁸ Giancotti M., *Educare al testo letterario...*, cit., p. 73.

⁹ Zinato E. (a cura di), *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Laterza, Roma-Bari, 2022, p. 39.

Alla luce di queste riflessioni, pensiamo sia interessante fare dello straniamento il tema della proposta didattica presente nel terzo capitolo. Lo straniamento, liberando lo sguardo da schemi abitudinari, permette di acquisire un punto di vista altro per capire meglio la realtà che circonda i preadolescenti. Per ottenere questo risultato c'è bisogno del testo letterario, che viene letto ad alta voce dall'insegnante ed analizzato insieme. L'interpretazione e la discussione dei possibili significati che *Il sentiero dei nidi di ragno* e *Un giorno di fuoco* possono assumere costituirà un momento fondamentale della proposta didattica.

1. TEORIE DELLO STRANIAMENTO

È noto che la nostra attenzione tende a decrescere quando viene a contatto con oggetti, eventi e in generale stimoli che sono abituali nella nostra esperienza. Per questo motivo, come sottolinea il formalista russo Šklovskij, tutti i nostri atti abituali procedono dalla sfera dell'inconscio e dell'automatismo. Ciò avviene perché l'automatizzazione delle cose ci permette di risparmiare il massimo di "energia percettiva". Di conseguenza, l'oggetto del nostro sguardo diventa consuetudinario e viene sempre rappresentato attraverso i medesimi tratti essenziali. Infatti, ciò che appare come "naturale non è che l'abituale d'una lunga abitudine che ha dimenticato il disabituale da cui deriva".¹⁰ Quando una cosa è stata percepita più volte, la si incomincia a percepire solo come riconoscimento, non la vediamo più nelle sue forme originarie e quindi non si può più dire nulla riguardo ad essa.

In questo modo si corre il rischio che tutto si annulli, che tutto si appiattisca, che tutto diventi automatico. È a questo punto che, secondo Šklovskij, interviene l'arte a darci una sensazione della cosa, a risvegliare la nostra attenzione percettiva. Per liberare le cose dall'automatismo, l'arte ricorre a due artifici: lo "straniamento delle cose", in russo *ostranenie*, e la "complicazione della forma, con la quale tende a rendere più difficile la percezione e prolungarne la durata".¹¹

Per il momento possiamo definire, quindi, lo straniamento come un dispositivo letterario volto a rompere l'abitudine nei confronti di ciò che si guarda e a prolungare l'attenzione verso ciò che si percepisce, in modo che essa non decada col tempo.

Prima di analizzare lo straniamento, tema centrale dell'elaborato, è opportuno chiarire cosa intendiamo per *arte*.

Secondo Heidegger, l'opera d'arte va al di là della "cosalità" perché "rivela" e "riunisce" qualcos'altro. In questo senso possiamo dire che l'opera d'arte è "allegoria" e "simbolo":¹² *allegoria* perché "rivela" un ulteriore significato rispetto a quello abituale e *simbolo* perché "riunisce" significati universali. Dunque, è evidente che l'arte risveglia la nostra attenzione percettiva proprio perché non si limita a riprodurre qualcosa, ma va

¹⁰ Heidegger M., *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1968, p. 10.

¹¹ Šklovskij V., *Una teoria della prosa. L'arte come artificio. La costruzione del racconto e del romanzo*, De Donato, Bari, 1966, p. 17.

¹² Heidegger M., *Sentieri interrotti*, cit., pp. 5-6.

oltre, rivelando il vero. L'arte è l'*essenziare* della verità, poiché la verità stessa si mette in opera nell'opera d'arte.¹³ Con il verbo *essenziare* si intende l'apertura, lo svelamento, l'essere della verità. La verità, quindi, si concepisce come il non-esser-nascosto, perché nascondere vuol dire simulare.

Per giungere a rivelare, a vedere questa verità, è necessario che vi sia un campo libero da abituali concezioni e asserzioni in cui essa possa manifestarsi.

Questo avviene perché l'opera d'arte espone un Mondo che "si mondifica ed è più essente dell'afferrabile e del percepibile in cui viviamo fiduciosamente".¹⁴ L'arte permette di vedere al di là della percezione abituale in quanto il mondo esposto coincide con l'essere della verità. Ma se, seguendo il ragionamento di Heidegger, si fa corrispondere il vero al reale, di conseguenza è "reale ciò che è in verità".¹⁵

Inoltre, il filosofo tedesco afferma che ogni arte "è nella sua essenza Poesia" perché "dall'essenza poetica dell'arte deriva lo spalancarsi [...] di un luogo aperto, nella cui apertura ogni cosa è diversa dall'abituale".¹⁶ Per spiegare meglio questo concetto, Heidegger analizza il linguaggio. Esso, infatti, non è solamente l'espressione orale o scritta di ciò che si vuole comunicare, ma "il linguaggio, nominando l'ente, per la prima volta lo fa accedere alla parola e all'apparizione".¹⁷ Nominando l'ente, quindi, esso viene svelato, viene tolto dalla sua condizione di essere-nascosto. In questo modo, l'ente stesso va a coincidere con la verità e dunque con il reale.

Alla luce di questa riflessione sull'arte, si può comprendere come lo straniamento non si limiti ad essere un dispositivo, ma coincida con l'arte stessa, in quanto permette l'apertura di un campo libero da concezioni e descrizioni abituali usurate di cose e fenomeni osservati.

Lo straniamento e l'arte rivelano la verità e allo stesso tempo riuniscono questa verità con il reale.

¹³ Ivi, p. 21.

¹⁴ Ivi, p. 30.

¹⁵ Ivi, p. 35.

¹⁶ Ivi, p. 56.

¹⁷ Ibidem.

1.1. UNA DEFINIZIONE DI STRANIAMENTO

Secondo Šklovskij, il più importante teorico dello straniamento, “grazie all’arte è come se ci togliessimo i guanti, ci strofinassimo gli occhi e vedessimo per la prima volta la realtà, la verità della realtà”.¹⁸ L’arte svela il mondo reale, e quindi vero, grazie ad uno sguardo nuovo che rinasce libero da pregiudizi e schemi mentali abituali.

Per comprendere meglio questo passaggio, può essere utile analizzare il genere letterario degli indovinelli con sottintesi erotici. Spesso, infatti, gli oggetti erotici vengono descritti con l’intenzione di renderne più complicato il riconoscimento da parte dell’intelletto. Non sono gli oggetti ad essere di per sé nuovi, ma è la definizione ad essere nuova poiché essi vengono descritti con immagini e parole che appartengono ad altri campi semantici. Questo ci permette di vedere gli oggetti in questione da un altro punto di vista, con uno sguardo diverso. Lo stesso Šklovskij nella sua analisi ci mostra un esempio in cui l’eroe di una *bylina*,¹⁹ Stavr, non riconosce la moglie che gli appare travestita da cavaliere. La donna, quindi, sottopone un indovinello al marito:

Sai tu, Stavr, ti ricordi ancora,
di quando imparammo a scrivere insieme?
Io avevo il calamaio d’argento
e la tua penna era d’oro.
Di rado io intingevo la mia penna nel calamaio
ma tu vi intingevi sempre la tua.

L’immagine erotica viene descritta ricorrendo a termini e ad azioni che appartengono alla sfera della scrittura. L’oggetto dell’indovinello, quindi, non ci appare in modo abitudinario e banale, ma in un modo innovativo. Di conseguenza, il nostro sguardo vede l’oggetto con occhi nuovi.

Tuttavia, se ampliamo la nostra sfera di indagine, si può notare come in realtà ogni indovinello si fondi sul dispositivo dello straniamento, ovvero “su una descrizione dell’oggetto mediante parole che lo illustrano e lo definiscono, ma che non vengono

¹⁸ Šklovskij V., *Testimone di un’epoca. Conversazioni con Serena Vitale*, Editori Riuniti, Roma 1979, p. 52.

¹⁹ La *bylina* è un canto epico dell’antica Russia tramandato oralmente. Nello specifico si fa riferimento alla *bylina* n.30 della raccolta di Rybnikov.

generalmente usate per esso”.²⁰ Gli indovinelli stanno, dunque, tra due aree semantiche: quella delle parole comunemente utilizzate per descrivere tale oggetto e quella totalmente estranea da cui si attingono nuovi termini. Le parole, “l’opera d’arte in parola” per riprendere il concetto di Heidegger, permettono lo spalancarsi di quel già citato “luogo aperto, nella cui apertura ogni cosa è diversa dall’abituale”.²¹ Gli oggetti, quindi, gettando via i vocaboli abitudinarmente associati ad essi e accettando “nomi nuovi, assumono anche nuovi significati”.²² E sono questi *nuovi* significati che diventano determinanti per la *nuova* percezione che ha il nostro sguardo *rinnovato*.

Il concetto di *ostranenie* si basa proprio sulla mancata corrispondenza tra gli oggetti e le parole che di solito utilizziamo per descriverli.

In conclusione, lo straniamento

sembra allora incidere non tanto sul piano del mero percepire o non percepire che *qualcosa c’è*, quanto su un piano in cui si congiungono percezione, attenzione e giudizio, e dunque, ad esempio, sul riconoscere o non riconoscere ad un oggetto o un fenomeno una data natura ed un dato significato (*che cosa è*). [...] In proporzione alla validità che si attribuisce a questa distinzione, si potrà forse dire che, verosimilmente, lo straniamento ha semmai a che fare con il nostro ‘*vedere come*’, prima e più che con il ‘*vedere che*’.²³

Quindi, la novità non risiede nel *qualcosa*: tutti possiamo vedere ciò che appare davanti ai nostri occhi. Per questo motivo, lo straniamento non coinvolge solo la dimensione epistemica, bensì anche la sfera della sensibilità: entra in gioco la capacità “di entrare o meno in una certa risonanza emotiva ed affettiva con un oggetto o un fenomeno, riconosciuti nella loro inedita natura”.²⁴ E questa capacità è strettamente connessa al *modo in cui* si guarda.

²⁰ Šklovskij V., *Una teoria della prosa...*, cit., p. 27.

²¹ Heidegger M., *Sentieri interrotti*, cit., p. 56.

²² Šklovskij V., *Una teoria della prosa...*, cit., p. 86.

²³ Gabbani C., *Epistemologia, straniamento e riduzionismo*, cit., pp. 99-100.

²⁴ *Ibidem*.

1.2. DIVERSI GRADI DI STRANIAMENTO

Abbiamo visto che Šklovskij descrive lo straniamento come uno spostamento di un oggetto “dal campo usuale della sua percezione in una nuova sfera percettiva”.²⁵ In questo spostamento percettivo vi è anche uno spostamento semantico che ha lo stesso scopo: entrambi vogliono liberare la percezione dall’automatismo poiché, “a dispetto dell’affinità si avverte l’incongruenza”.²⁶ Infatti, quando si percepisce qualcosa che devia dall’abitudine, nasce una sensazione molto simile, affine a quelle prodotte dalle forme sensibili. Tuttavia, si percepisce l’incongruenza dal momento che l’impressione emotiva “proviene unicamente da una differenza, e cioè da qualcosa che non è percepibile dai sensi”²⁷ poiché appartiene ad una diversa sfera percettiva.

Analizzando il *modo* in cui lo sguardo percepisce la realtà come se la vedesse per la prima volta, è inevitabile porsi due quesiti: *da dove* arriva lo sguardo e *a chi* appartiene lo sguardo?

Per rispondere alla prima domanda dobbiamo fare un salto indietro nella storia ed analizzare le riflessioni dell’imperatore romano Marco Aurelio, scritte in greco nel II secolo dopo Cristo. Esse sono state raccolte e pubblicate con vari titoli, quali *A me stesso*, *Ricordi*, *Pensieri* che ne sottolineano la destinazione intima. L’opera, composta da dodici libri, non era infatti concepita per la pubblicazione e questo ne ha condizionato la forma. Il primo libro consiste in una sorta di autobiografia, redatta sotto forma di un elenco di persone, comprendente parenti, amici, maestri, nei confronti delle quali l’imperatore si sentiva indebitato da un punto di vista morale o intellettuale. Gli altri undici libri raccolgono brani di varia lunghezza, disposti in ordine apparentemente casuale. Marco Aurelio ha scritto queste riflessioni per autoeducarsi e acquisire il dominio sulle passioni.²⁸ “Cancella la rappresentazione. Ferma i fili che muovono le marionette. [...] Separa e suddividi l’oggetto in fattore causale e fattore materiale”.²⁹ Secondo l’imperatore romano, è necessario cancellare le rappresentazioni per raggiungere una percezione esatta

²⁵ Šklovskij V., *Una teoria della prosa...*, cit., p. 28.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Christiansen B., *Filosofia dell’Arte*, Friburgo, 1909.

²⁸ Ginzburg C., *Straniamento...*, cit., p. 18.

²⁹ Marco Aurelio, *A se stesso*, a cura di E. V. Maltese, Garzanti, Milano, 1993, VII, 29.

delle cose e quindi la virtù.³⁰ Ma come fare per cancellare la rappresentazione e suddividere l'oggetto individuando la sua vera essenza e le sue cause?

Marco Aurelio è chiaro al riguardo: ogni cosa deve essere guardata a distanza. In questo modo si ottiene una visione d'insieme unitaria che viene poi suddivisa nei singoli elementi che la compongono: "L'Asia, l'Europa sono cantucci del cosmo; ogni mare è una goccia del cosmo".³¹ Se noi osserviamo le cose a distanza e consideriamo tutto ciò che ci circonda attraverso l'immensità temporale e la molteplicità delle parti in cui tali cose possono essere suddivise, prendiamo consapevolezza che la nostra esistenza non ha importanza e raggiungiamo un'esatta percezione delle cose:

Così bisogna fare per tutta la vita, e, quando le cose ci si presentano troppo persuasive, bisogna denudarle e osservare a fondo la loro pochezza e sopprimere la ricerca per la quale acquisiscono tanta importanza. (VI, 13)³²

Quando ci allontaniamo emotivamente dalle cose, queste vengono liberate dalle passioni che ci impediscono di vedere la vera essenza. Togliendo gli strati delle passioni che circondano le cose ci rimane la cosa di per sé. Allontanandosi fisicamente si riesce ad avere una visione complessiva della cosa e quindi è possibile scomporla nei vari elementi da cui è formata per giungere così alla sua vera essenza. Questa scomposizione richiama un concetto che abbiamo già analizzato in precedenza: il parallelismo tra straniamento e indovinelli analizzato da Šklovskij. Infatti, allontanandoci dalle cose per cercarne il principio casuale, ci si pone una domanda simile ad un indovinello.

L'autoeducazione morale richiede anzitutto che si cancellino le rappresentazioni errate, i postulati ritenuti ovvi, i riconoscimenti che le nostre consuetudini percettive hanno reso triti e ripetitivi. Per vedere le cose dobbiamo prima di tutto guardarle come se non avessero senso alcuno: come se fossero un indovinello.³³

Guardare le cose "come se non avessero senso alcuno", guardarle *a distanza* per poi scomporle e descriverle con termini abitualmente non associati ad esse come se si vedessero per la prima volta.

³⁰ Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino, 1988, pp. 135-154.

³¹ Marco Aurelio, *A se stesso*, a cura di E. V. Maltese, cit., VI, 36.

³² Ibidem.

³³ Ginzburg C., *Straniamento...*, cit., p. 21.

Ma *chi* compie l'azione di guardare? *A chi* appartiene questo sguardo lontano? Per rispondere a questa seconda domanda dobbiamo riprendere la spiegazione di Ginzburg riguardo ai due manoscritti attraverso i quali le riflessioni di Marco Aurelio sono giunte al pubblico europeo. Il primo, quello su cui si è basato l'*editio princeps* del 1558, è andato perduto. Ma è il secondo a risultare più interessante per la nostra riflessione: il falso di Antonio de Guevara, frate francescano vescovo di Mondoñedo e predicatore della corte di Carlo V. La prima edizione del *Libro del emperador Marco Aurelio con relox de principes*, comparsa a Valladolid nel 1529, non aveva nessun rapporto con la raccolta dei libri dell'imperatore romano che sarebbe stata pubblicata per la prima volta trent'anni più tardi. Tuttavia, una parte del libro di Guevara è sopravvissuta nel tempo: la presunta arringa pronunciata da Mileno, un contadino della regione del Danubio, di fronte a Marco Aurelio e ai senatori romani.

Siete stati tanto bramosi de gli altr[u]i bene, et è stata sì grande la vostra arrogantia di comandare a paesi esterni, che non vi ha potuto satolare il mare con la sua profondità, né la terra asscurarvi con i suoi larghi campi [...] perché voi Romani ad altro non attentete, se non a turbare le genti quiete, et a robbare gli altrui sudori.³⁴

Ai lettori cinquecenteschi risultava evidente che il vero bersaglio dell'arringa era la conquista spagnola del Nuovo Mondo e che Guevara mirava a criticarne gli orrori. Ginzburg sottolinea che ciò appare ancora più tangibile se consideriamo il gruppo di capitoli che, prima di essere inserito nel falso, circolava in forma autonoma negli ambienti di corte con il titolo *Il contadino del Danubio*.³⁵ Non a caso, l'arringa di Mileno ha contribuito al mito del buon selvaggio che si è diffuso in tutta l'Europa del tempo:

Se dicete, che noi non habbiamo della nostra terra Republica né civiltà, et che viviamo come i brutti animali nella montagna, né in questo né in quello havete ragione, perché non consentiamo che habitino nel nostro paese mentitori, né tumultuosi, né humini i quali ci portassero di esterni paesi cose, le quali valessero a renderci viciosi e delicati: perciò sì come eravamo honesti nel vestire, così nel mangiare studiavamo di esser sobrii.³⁶

³⁴ Guevara de, A., *Il terzo libro di Marco Aurelio con l'Horologio de' Principi*, Francesco Portonaris, Venetia, 1571, cc. 6v-7v.

³⁵ Guevara de, A., *El Villano del Danubio y otros fragmentos*, introduzione di Castro A., Princeton University Press, Princeton, 1945, p. XV.

³⁶ Guevara de, A., *Il terzo libro di Marco Aurelio...*, cit., c. 9r.

Questa descrizione idilliaca è ispirata sostanzialmente alla *Germania* di Tacito, nello specifico all'arringa di Calgacus che accusa i romani di "fare un deserto e chiamarlo pace".

Tuttavia, mentre Calgacus è solamente un nome, il contadino del Danubio, Mileno, è un essere concreto. Viene descritto come un uomo con "la faccia picciola, gli labri grandi, gli occhi profondi, il colore adusto, i capelli rizzi, [...] la barba longa et spessa, le ciglia che gli coprivano gli occhi, il petto et il collo coperto di peli come un orso".³⁷

In una stesura preliminare rimasta manoscritta, Mileno non aveva la barba e quindi si è supposto che Guevara lo avesse connotato come indigeno americano. Nella versione definitiva, però, il contadino del Danubio presenta una fisionomia mostruosa, che ricorda il contadino Marcolfo che, nel testo medievale, si rivolge a re Salomone. La critica velata di Guevara alla conquista spagnola del Nuovo Mondo si basa dunque su due influenze: Tacito da un lato e le narrazioni popolari dall'altro. Spesso, infatti, nella tradizione medievale il re veniva sfidato da un contadino e quest'ultimo, durante il confronto, ricorreva a dei paragoni animaleschi per abbassare l'autorità del sovrano.

Questo perché, secondo Ginzburg, "l'innocenza degli animali svela la realtà nascosta dei rapporti sociali".³⁸ Il contadino del Danubio, "animale in forma humana", distrugge le pretese dell'ideologia dei romani, e indirettamente degli spagnoli, paragonandoli a dei briganti che derubano e uccidono popolazioni innocenti.³⁹

A partire dall'arringa di Mileno analizzata da Ginzburg, i paragrafi che seguono vedranno un tentativo di approfondimento critico sui diversi gradi di straniamento.

Potremmo pensare, infatti, che Mileno incarni le figure di contadino, selvaggio e animale e che questi soggetti, sia presi singolarmente sia combinati tra loro, abbiano fornito un punto di vista nuovo, altro, da cui guardare la società. Nella nostra riflessione, questi tre diversi punti di vista si faranno coincidere con altrettanti gradi di straniamento, numerati in modo crescente a partire dal grado più vicino alla società osservata fino ad arrivare al più lontano.

Il *contadino* corrisponde a quello che definiremo *il primo grado di straniamento*. Ritorniamo alla figura di Mileno: egli appartiene alla società che descrive, eppure, dopo

³⁷ Ibidem.

³⁸ Ginzburg C., *Straniamento...*, cit., pp. 25-26.

³⁹ Ibidem.

la conquista da parte dei Romani, non si identifica più con essa. Quindi, anche se lo sguardo è “interno”, è comunque presente una certa distanza tra il contadino, escluso dalle sfere di potere, e il “voi” riferito ai Romani conquistatori.

L’arringa di Mileno vede un progressivo passaggio della sua figura da *contadino* a *selvaggio*. Il *selvaggio* rappresenta il nostro *secondo grado di straniamento* perché non è inserito nella società che descrive. La società del selvaggio, descritta nel frammento di Guevara in modo idilliaco, è un totalmente altro rispetto alla società degli interlocutori romani. È quindi aumentata la distanza da cui si guarda al mondo romano. Come ricorda Ginzburg, le parole di Mileno hanno contribuito alla diffusione del mito del buon selvaggio. Il selvaggio è buono, puro, non corrotto dalla società europea perché appunto si trova distante fisicamente da essa. Proprio questa distanza rende impossibile per un selvaggio comprendere il mondo del Vecchio Continente. Pensiamo, ad esempio, al saggio *Sui cannibali* di Montaigne. Dopo aver parlato della vita pacifica e innocente degli indigeni brasiliani, il francese racconta la storia di tre di loro che erano stati portati in Francia. Gli uomini rimangono fortemente colpiti dal fatto che individui adulti e armati, le guardie svizzere, obbediscano a un bambino, il re di Francia, e dalle differenze sociali tra le classi.⁴⁰ Gli indigeni brasiliani, incapaci di percepire l’ovvio per l’europeo, vedono qualcosa che di solito passa inosservato a causa dell’abitudine e della convenzione. La loro “ingenuità originaria” e la loro “purezza” riescono ad andare oltre l’ineguaglianza politica ed economica della società europea e a percepirla nel profondo nella sua vera essenza, così come appare realmente.

Nel *secondo grado di straniamento* potremmo inserire anche la figura dello *straniero*. Come il selvaggio, infatti, anche lo straniero non è inserito nella società che guarda e che descrive. Quella dello straniero è una condizione esistenziale: assume questo ruolo nel momento in cui visita una comunità umana o un paese diversi da quelli di appartenenza. In questo nuovo contesto, lo straniero si trova a intrecciare rapporti con i membri di tale comunità ed a confrontarsi con istituzioni sociali, strutture politiche e usi e costumi differenti dai suoi. Lo straniero, quindi, “è un’immagine o proiezione culturale presente nella psicologia e nell’immaginario” e fortemente connessa ai “processi di costruzione dell’identità dei popoli”.⁴¹ Infatti, nelle tradizioni popolari, le caratteristiche dello

⁴⁰ Cfr. Montaigne de, M., *Saggi*, cit.

⁴¹ Ceserani R., *Lo straniero*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1998, pp. 5-7.

straniero sono sempre determinate da “un doppio processo di affermazione della propria identità (per contrapposizione a quella dell’altro) e di confronto con la diversità altrui”.⁴² È proprio grazie al confronto con lo straniero che si riesce ad avere una visione più completa di se stessi poiché la differenza mette in atto un “altro punto di vista”, ma anche “un’analogia con il “sé stessi” rovesciata, mutata o negativa”.⁴³

Sarebbe interessante analizzare come vengano scelti i tratti caratterizzanti dello stereotipo dello straniero, ma tale riflessione ci allontanerebbe troppo dall’indagine svolta in questa sede.

Focalizziamoci, quindi, sulla corrispondenza tra ruolo dello straniero e ruolo di osservatore “esterno” che, da una prospettiva culturale diversa e lontana, esamina i costumi, i rapporti sociali, le credenze della comunità locale. Infatti, lo straniero “non può avvalersi in modo automatico o semi-coscienze dei sistemi di conoscenze pratiche che orientano il sentire e l’agire all’interno del gruppo”⁴⁴ perché non è parte di questo gruppo. Come esempio di sguardo straniero, Ceserani cita i due persiani protagonisti delle *Lettere persiane* di Montesquieu. I due uomini, arrivati nella Parigi del Settecento, osservano e satireggiano i costumi della capitale dalla loro prospettiva straniata.⁴⁵ In questo modo Parigi viene rappresentata in modo fresco e nuovo, come se la si vedesse per la prima volta.

Potremmo pensare anche ad altri esempi “inversi”, ovvero quando lo straniero è l’occidentale che visita l’Oriente. Basti pensare al Marco Polo de *Le città invisibili* di Italo Calvino. Il veneziano e gli altri ambasciatori relazionano i loro viaggi all’imperatore Kublai Kan poiché “l’imperatore è colui che è straniero a ciascuno dei suoi sudditi e solo attraverso occhi e orecchi stranieri l’impero poteva manifestare la sua esistenza a Kublai”.⁴⁶ Dunque è solo grazie ad uno sguardo straniero e libero da preconcetti che si vede la vera essenza dell’impero. Marco, però, rispetto agli ambasciatori orientali, essendo “nuovo arrivato e affatto ignaro delle lingue del Levante” si esprime “con gesti,

⁴² Ivi, p. 21.

⁴³ Bevilacqua M. G., *Della frontiera, dello straniero. Spunti filosofici di riflessione sul tema dell’alterità a partire da ‘Le città invisibili’ di Italo Calvino*, in “Gentes”, III, numero 3, dicembre 2016, p. 172.

⁴⁴ Garritano D., *Straniamento e senso comune. Pratiche di conoscenza tra automatismi percettivi, autoriflessione e processi trasformativi*, in “Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali”, Vol. 11, numero 22, 2021, pp. 169-186, p. 172.

⁴⁵ Cfr. Montesquieu de, C. L., *Lettere persiane*, a cura di Felice D., Feltrinelli, Milano, 2020.

⁴⁶ Calvino I., *Le città invisibili*, [1972], Mondadori, Milano, 2023, p. 21.

salti, grida di meraviglia e d'orrore".⁴⁷ Non c'è solo uno sguardo nuovo e straniero, ma anche una "comunicazione diversa".⁴⁸ Non siamo sicuri se i due si capiscano o meno dal momento che Calvino scrive che "il Gran Kan decifrava i segni, però il nesso tra questi e i luoghi visitati rimaneva incerto".⁴⁹ Tuttavia, anche quando Marco Polo, con il passare del tempo, impara la lingua tartara e i vari dialetti i racconti diventano più precisi,

"ogni notizia su di un luogo richiamava alla mente dell'imperatore quel primo gesto o oggetto con cui il luogo era stato designato da Marco. Il nuovo dato riceveva un senso da quell'emblema e insieme aggiungeva all'emblema un nuovo senso".⁵⁰

Questo perché, nonostante la lingua tra Marco Polo e l'imperatore diventi la stessa, lo sguardo del veneziano rimane comunque straniero rispetto al mondo osservato.

Un altro Marco occidentale che guarda da straniero l'Oriente è il protagonista de *L'eleganza è frigida* di Goffredo Parise. Marco, alter-ego dell'autore, visita il Giappone. Nonostante ad un primo impatto Tokyo e i suoi abitanti, "tutti vestiti con abiti scuri, camicia e cravatta"⁵¹ sembrino uguali alle città e agli uomini occidentali, "al tempo stesso la lingua, la scrittura e il comportamento dei giapponesi si mostravano assolutamente unici e certamente adatti soltanto a quel Paese, in ogni caso inaccessibili a quegli uomini che vestivano allo stesso modo e abitavano nello stesso tipo di casa ma dall'altra parte del mondo".⁵² Lo sguardo dello straniero, quindi, riesce ad andare oltre le similitudini dell'apparenza e ad arrivare alla diversità della vera essenza del mondo osservato.

"Ma ciò che colpì Marco sopra ogni cosa erano la gentilezza delle persone e l'inalterabilità del loro volto che lasciava trasparire tuttavia l'emozione soltanto dagli occhi. 'Tutti gli occhi degli esseri umani traspaiono qualche cosa' si disse 'ma gli occhi dei giapponesi, che ho davanti ai miei, pure non facendo trasparire nulla, fanno sentire molte cose che si potrebbero riassumere in un solo sentimento: la timidezza infantile'.⁵³

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ivi, p. 22.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Parise G., *L'eleganza è frigida*, [1982], Adelphi, Milano, 2008, p. 29.

⁵² Ibidem.

⁵³ Ivi, p. 18.

Dunque gli occhi stranieri, guardando gli occhi degli abitanti del Giappone, riescono a scorgerne i veri sentimenti, la vera essenza. Marco riconduce ciò che osserva a qualcosa che gli è più comune: la timidezza. Si tratta tuttavia di una timidezza pura e sincera perché è quella tipica dei bambini. Analizzeremo più avanti la tradizione che si cela dietro l'attributo "infantile".

Intanto possiamo giungere alla conclusione che "il viaggiatore riconosce il poco che è suo" ovvero i tratti in comune, e allo stesso tempo scopre le diversità, "il molto che non ha avuto e non avrà".⁵⁴

In sintesi, che siano effettivamente stranieri provenienti da un altro paese, o che sia un individuo che si sente "straniero nella propria città" come il caso di Baudelaire, la realtà viene percepita dal soggetto straniero con uno sguardo nuovo perché distante e libero dalle idee e rappresentazioni usuali nel mondo osservato.

Se torniamo al frammento di Guevara, il nostro *contadino* Mileno, accostato progressivamente alla figura del *selvaggio*, viene descritto in modo mostruoso, come se fosse una bestia. Entriamo così in quello che chiameremo *il terzo grado di straniamento*: l'*animale*. L'animale è quanto di più distante possa esistere dalla società umana poiché è un totalmente altro con forma e vita proprie: è puro istinto e bestialità contro la ragione umana. L'animale non può capire la società degli uomini perché essa gli appare come qualcosa di nuovo e di diverso, che non può essere messa a confronto con la sua esperienza proprio per un'incompatibilità di fondo. Come esempio pratico riportiamo l'estratto del racconto *Kholstomer, storia di un cavallo* di Tolstoj analizzato da Šklovskij. Nello specifico si veda come il diritto di proprietà viene descritto da un cavallo.

L'espressione 'il mio cavallo' si riferiva a me, un cavallo vivo, e mi appariva strana come le parole 'la mia terra, la mia aria, la mia acqua'. [...] Il significato che gli uomini davano ad esse lo capii solo molto più tardi, quando ebbi fatto con loro le più svariate esperienze. Questo significato è il seguente: nella vita umana l'essenziale non sono i fatti, ma le parole. Agli uomini non importa tanto la possibilità di fare o non fare qualcosa quanto la possibilità di parlare di qualsiasi oggetto usando determinate parole convenzionali. Queste parole, che essi ritengono assai importanti, sono: 'mio, mia, miei'; e si riferiscono alle cose più diverse. [...] Gli uomini hanno stabilito che può essere soltanto uno di loro a chiamare 'mia' una determinata cosa. E chi, in questo gioco che hanno inventato, riesce a chiamare 'mio' il maggior numero di oggetti, viene considerato il più felice.

⁵⁴ Calvino I., *Le città invisibili*, cit., p. 27.

[...] Quando più tardi ampliai l'orizzonte delle mie osservazioni, mi convinsi che il termine 'mio' non si riferisce soltanto a noi cavalli, ma in generale poggia unicamente su un basso, animalesco istinto degli uomini, istinto che essi chiamano sentimento di proprietà o diritto di proprietà.⁵⁵

Da questo frammento testuale si evincono alcune riflessioni. Innanzitutto, si nota una netta distinzione, anche a livello pronominale, tra *io* cavallo (e successivamente *noi* cavalli) ed *essi* uomini. La distanza pronominale sottolinea la distanza dello sguardo straniato del cavallo, un totalmente altro rispetto al mondo umano che gli appare incomprensibile. Il cavallo, per sua stessa ammissione, non capisce perché le cose stiano così, ma sa che in effetti realmente sono così. Il diritto di proprietà, quindi, è visto con uno sguardo nuovo, non solo perché è descritto da qualcuno che non appartiene a quel mondo, anzi ne subisce le conseguenze, ma anche perché viene scomposto in varie parti. Nel caso specifico, le parti non sono altro che le parole, gli aggettivi possessivi che per definizione includono il concetto di proprietà, ma che nella descrizione da parte dell'animale si svuotano di significato. Infatti, l'animale afferma che

molti tra gli uomini che mi definivano 'loro' cavallo, non mi cavalcavano; a cavalcarmi era tutt'altra gente. Neppure mi davano il foraggio: anche questo erano altri a farlo. Del bene me lo fecero non quelli che mi chiamavano 'il mio cavallo', ma vetturini, veterinari o comunque persone estranee.⁵⁶

Lo svuotamento di significato a cui sono soggette le parole che grammaticalmente indicano il possesso, portano implicitamente ad esprimere un giudizio sul diritto di proprietà. Il cavallo non lo capisce ed indirettamente lo critica perché non trova una corrispondenza tra fatti e parole.

Questi tre diversi gradi di straniamento hanno un tratto comune: il mondo dell'osservante prevale, trionfa sul mondo osservato. Infatti, il contadino, il selvaggio o lo straniero e l'animale descrivono le cose come se le vedessero per la prima volta, liberi da rappresentazioni e da parole abituali. Tuttavia, i loro sguardi sono liberi solamente dalle rappresentazioni che appartengono al mondo osservato perché comunque essi osservano con il loro personale punto di vista, fatto di idee altre. Infatti, è impossibile guardare qualcosa senza idee e preconcetti; il punto decisivo sta nell'osservare senza le

⁵⁵ Šklovskij V., *Una teoria della prosa...*, cit., pp. 19-20.

⁵⁶ Ibidem.

associazioni abituali che fanno cadere nell'automatismo. Il contadino, il selvaggio, lo straniero e l'animale, quindi, non sono condizionati solamente da quelle concezioni e asserzioni che per noi sono usuali, non dalle idee pregresse in generale. Le loro impressioni, che derivano dai loro mondi e che a noi risultano nuove, si impongono sulle nostre. I concetti nuovi con cui si osserva il mondo permettono non solo uno sguardo nuovo, ma anche una critica più o meno implicita allo stesso mondo osservato. Criticando le cose che vedono, in un certo senso il contadino, lo straniero e l'animale affermano la superiorità dei loro mondi. Se il loro sguardo si impone sul nostro e noi ci liberiamo dall'automatismo e percepiamo le cose nella loro vera essenza, allora sono i loro mondi con le rispettive credenze a trionfare sul nostro. Quel Mondo di Heidegger che "si mondifica ed è più essente dell'afferrabile e del percepibile in cui viviamo fiduciosamente".⁵⁷ Essendo al di là della nostra percezione, i loro mondi corrispondono alla realtà e alla verità.

⁵⁷ Heidegger M., *Sentieri interrotti*, cit., p. 30.

1.3. ALTRE ACCEZIONI DI STRANIAMENTO

Prima di analizzare il particolare tipo di sguardo che risulta dall'indagine di due opere letterarie, è bene sottolineare l'esistenza di altre accezioni di straniamento diverse da quella analizzata finora. In questo paragrafo verranno descritte in breve per fornire una visione il più completa possibile del tema centrale dell'elaborato.

Partiamo dalla nozione di straniamento trattata esplicitamente da Proust, anche se sotto un nome diverso. Nel suo saggio, Ginzburg cita un passo dell'autore francese tratto dal secondo romanzo del ciclo della *Recherche*, *All'ombra delle fanciulle in fiore*. Il narratore Marcel, parlando di Madame de Sévigné afferma quanto segue:

Mi resi conto a Baldec che essa [Madame de Sévigné] ci presenta le cose nella stessa maniera di Elstir, nell'ordine cioè delle nostre percezioni, anziché cominciare con lo spiegarne la causa.⁵⁸

Il paragone tra la scrittura di Madame de Sévigné ed Elstir, pittore impressionista di invenzione letteraria, rimanda alla definizione di straniamento in Tolstoj data da Šklovskij: descrivere le cose “come se le si vedesse per la prima volta”.⁵⁹ Tuttavia, mentre in Tolstoj lo straniamento è un mezzo per superare le apparenze e arrivare ad una profonda comprensione della realtà, lo scopo di Proust sembra essere diverso, se non opposto. Presentando le cose “nell'ordine della loro percezione” e ancora non contaminate da spiegazioni causali, il francese vuole proteggere la freschezza delle apparenze dall'intrusione delle idee. In entrambi i casi si tenta di presentare le cose come se si vedessero per la prima volta, ma in Tolstoj il risultato è una “critica morale e sociale”, mentre in Proust si giunge a “un'immediatezza impressionistica”. Infatti, viene mostrato l'effetto della visione delle cose, l'illusione che ci colpisce.⁶⁰ Non si giunge all'essenza delle cose, all'essenza della verità. Sembra che anche la percezione impressionistica di Proust sia possibile solo grazie a uno *sguardo distante* che ci fornisce una prima visione d'insieme della cosa. Mettendosi in scena come personaggio del proprio romanzo, anche

⁵⁸ Proust M., *All'ombra delle fanciulle in fiore*, Einaudi, Torino, 1978, cit. in Ginzburg C., *Straniamento...*, cit., p. 34.

⁵⁹ Šklovskij V., *Una teoria della prosa...*, cit., p. 18.

⁶⁰ Ginzburg C., *Straniamento...*, cit., p. 35.

Proust viene colpito da questa illusione perché egli è, come noi, all'oscuro delle motivazioni nascoste dei propri personaggi.⁶¹ L'ambiguità della voce narrante, quindi, sottolinea ulteriormente l'immediatezza impressionistica data dalla percezione delle cose così come appaiono, senza l'influenza delle idee e delle rappresentazioni precostruite.

Un'altra prospettiva di straniamento è quella del drammaturgo tedesco Brecht che intende lo straniamento (*Verfremdung*) come "effetto, sugli spettatori di teatro, di distacco critico, di distanziamento emozionale dalla vicenda che viene rappresentata sul palcoscenico per poter comprendere meglio il messaggio didattico".⁶² Come si può notare anche qui la *distanza* svolge un ruolo importante, anche se lo scopo finale è diverso.

Infine, l'ultima accezione di straniamento appartiene al critico americano e studioso di retorica Burke che con il concetto di *Perspective by incongruity* si avvicina all'idea di Šklovskij. Tuttavia, Burke assume una prospettiva strettamente retorica in quanto parla di "scissione dell'atomo verbale" e di "interpretazioni di nuove situazioni dislocando le parole in posizioni diverse da quelle costituzionali".⁶³ In questa nozione di straniamento possiamo notare la *scomposizione* della cosa-parola nelle varie parti che la compongono e nella *descrizione nuova* dovuta non tanto a termini nuovi, ma all'ordine nuovo dei vocaboli.

⁶¹ Ibidem.

⁶² Ceserani R., *Lo straniero*, cit., pp. 63-64.

⁶³ Ivi, p. 64.

2. LO SGUARDO DAL BASSO: ESEMPLIFICAZIONI TESTUALI

Dopo aver proposto una possibile classificazione dei diversi gradi di straniamento, individuati grazie alle figure-simbolo del contadino, del selvaggio o dello straniero e dell'animale, in questo capitolo indagheremo un ulteriore sguardo con cui è possibile guardare il mondo: lo sguardo del bambino. Passeremo, quindi, all'analisi di due opere in cui è presente questo particolare punto di vista: *Il sentiero dei nidi di ragno* di Italo Calvino e *Un giorno di fuoco* di Beppe Fenoglio.

2.1. UN TIPO PARTICOLARE DI STRANIAMENTO: LO “SGUARDO DAL BASSO”

Innanzitutto, cerchiamo di capire in quale dei nostri gradi di straniamento possiamo inserire lo sguardo del bambino. Se il *primo grado* è rappresentato dal contadino, che appartiene alla società che descrive senza però identificarsi con essa, il *secondo grado* ha come simboli il *selvaggio* o lo *straniero*, figure che non sono inserite nel mondo che osservano.

Fin da ora possiamo intuire la peculiarità della figura del bambino che si trova tra questi due gradi: il bambino, infatti, non appartiene totalmente alla società che descrive, è inserito solo parzialmente nel mondo dominante, quello degli adulti.

L'originalità dello sguardo infantile deriva proprio da questa posizione ambigua, dal suo affacciarsi sulla società adulta di cui un giorno sarà parte integrante, ma che al momento si limita a guardare dalla soglia.

Nella recensione del libro *Un po' di febbre* di Sandro Penna, Pier Paolo Pasolini sottolinea che questa posizione è una condizione tipica dei ragazzi durante il periodo del Fascismo e subito dopo: essi, infatti,

erano tenuti in disparte dagli adulti, che provavano davanti a loro quasi un senso di vergogna per la loro svergognata virilità nascente, benché così piena di pudore e di dignità, [...] e i ragazzi, obbedendo alla tacita regola che li voleva ignoranti, tacevano in disparte, ma nel loro silenzio c'era una intensità e una umile volontà di vita (altro non volevano che prendere il posto dei loro padri, con pazienza), un tale splendore di occhi, una tale purezza in tutto il loro essere, una tale grazia

nella loro sensualità, che finivano col costituire un mondo dentro il mondo, per chi sapesse vederlo.⁶⁴

In queste poche righe emerge, quindi, tutta la volontà dei bambini di partecipare al mondo adulto nonostante siano tenuti separati da esso. I ragazzi, quindi, si limitano ad osservarlo dalla soglia in silenzio con uno sguardo ricco di “splendore” che permette loro di guardare il mondo adulto con occhi nuovi. Questo sguardo pieno di “volontà di vita” ma allo stesso tempo “puro” e libero da condizionamenti e preconcetti, permette ai fanciulli di “costituire un mondo (*nuovo* specifichiamo noi) dentro il mondo” reale degli adulti.

Proprio per questo motivo lo sguardo del bambino è stato spesso utilizzato come artificio letterario per descrivere la realtà con occhi nuovi. Volendo restringere il nostro campo d’indagine alla letteratura italiana del Novecento, possiamo individuare due varianti in cui appare lo sguardo del bambino. Infatti, riprendendo le definizioni di Orlando⁶⁵ e inserendole in un contesto storico-culturale ben diverso, Zinato individua lo “sguardo dal basso, straniante, del bambino sul mondo adulto” e lo “sguardo all’indietro che il memorialista anziano rivolge al se stesso bambino”.⁶⁶ Il primo tipo di sguardo, tipico delle opere del Primo Novecento, deriva “dalla frustrazione dell’idea dell’unitarietà dell’io adulto conseguente alla diffusione della psicoanalisi”;⁶⁷ il secondo, che inizia a comparire negli anni Cinquanta durante il miracolo economico, è legato alla “percezione nostalgica dell’infanzia come figura privata di un’età storica, collettiva, del tutto perduta”.⁶⁸ Risulta evidente che questa seconda variante non sia un’innovazione dell’epoca, in quanto ha come precedente illustre *Le confessioni di un italiano* di Ippolito Nievo, opera pubblicata nel 1867. Qui, infatti, l’ottuagenario Carlo Altoviti narra la sua vita e l’infanzia di Carlino a Fratta è guardata “all’indietro” con uno sguardo nostalgico e, quindi, viene descritta con uno stile lirico-evocativo.

Per quanto riguarda lo “sguardo dal basso”, invece, Zinato analizza i personaggi di Zeno, Berto e Gonzalo.

⁶⁴ Pasolini P. P., *Scritti corsari*, [1975], Garzanti, Milano, 2023, p. 144.

⁶⁵ Orlando F., *Infanzia, memoria e storia da Rousseau ai romantici*, Pacini, Pisa, 2007.

⁶⁶ Zinato E., “Sguardo dal basso” e “sguardo all’indietro”. *Punti di vista sull’infanzia nel romanzo italiano del Novecento*, in “Richard&Piggle”, numero 24 (2), 2016, pp. 145-157, p. 145.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem.

Zeno, il protagonista de *La coscienza di Zeno* (1923) di Italo Svevo, è colui che scrive la finta autobiografia indirizzata al suo psicoanalista, il Dottor S. Nel *Preambolo* Zeno, su consiglio del dottore, tenta di “vedere” la sua infanzia, ma delle “immagini bizzarre” ne ostacolano il ricordo. Nel dormiveglia vede un bambino in fasce, che però è il figlio neonato della cognata:

Povero bambino! Altro che ricordare la mia infanzia! Io non trovo neppure la via di avvisare te, che ora vivi la tua, dell'importanza di ricordarla a vantaggio della tua intelligenza e della tua salute.⁶⁹

Da queste poche righe si può già intuire la conclusione a cui arriverà Zeno che consiste nell'impossibilità di accedere ai ricordi infantili. Infatti, in tutta l'opera l'infanzia viene rappresentata in modo enigmatico: nei sogni predomina lo “sguardo dal basso” di Zeno bambino, ma poi il protagonista arriva a inventare totalmente un sogno afferma che “nel mio sforzo di immaginare realmente (è tutt'altro che una contraddizione questa) ingannai me stesso col sentire il sapore di quel piede”.⁷⁰

Anche per Umberto Saba l'esperienza adulta non permette di ritornare con lo sguardo fino all'infanzia, come si evince dalla raccolta di poesie *Il piccolo Berto* (1926) in cui il poeta cinquantenne dialoga con il se stesso bambino sotto lo sguardo del Dottor Weiss, psicanalista che lo ebbe in cura. È presente, quindi, una forte ambivalenza nei versi dedicati al bambino sepolto nell'io adulto e lo “sguardo dal basso” di se stesso bambino sottolinea la condizione di esclusione del poeta dal mondo adulto.

Nonostante ad un primo impatto non emerga il tema dell'infanzia, in *La cognizione del dolore* (1963) di Carlo Emilio Gadda, è presente la figura del “bimbo straziato dalla disponibilità sociale della madre a fronte del frustrato desiderio di chiusura protettiva del figlio”.⁷¹ Sono proprio le memorie infantili del protagonista Gonzalo ad alimentare “le esplosioni deliranti contro la madre e la famiglia”.⁷²

Zinato nota che in tali rappresentazioni primonovecentesche dell'infanzia esistono dei tratti in comune. Infatti, l'infanzia è vista come “enigma o groviglio ermeneutico” e sulla

⁶⁹ Svevo I., *La coscienza di Zeno*, [1923], Newton Compton, Roma, 1993, pp. 38-39.

⁷⁰ Ivi, p. 330.

⁷¹ Zinato E., “*Sguardo dal basso*” e “*sguardo all'indietro*”..., cit. p. 150.

⁷² Ibidem.

scena letteraria appare sempre un “dottore”, “vera e propria figura dell’analista”.⁷³ Inoltre, in tutte e tre le esemplificazioni testuali, si determina “l’umiliazione del punto di vista unitario e rassicurante sull’identità”.⁷⁴

Anche Pin, il bambino protagonista de *Il sentiero dei nidi di ragno* di Italo Calvino, utilizza uno “sguardo dal basso” che “permette di straniare il mondo adulto e segnatamente la guerra civile”.⁷⁵ In quest’opera non c’è ancora traccia, dunque, della “nostalgia di un “prima” perduto”⁷⁶ che sarà presente nelle opere dagli anni Cinquanta quando si ricorrerà allo “sguardo all’indietro”. Inoltre, pure nell’opera calviniana è presente un punto di vista di un “potenziale psicoanalista”,⁷⁷ il commissario Kim, studente di medicina che, una volta conclusa la guerra, intende studiare l’inconscio di coloro che vi hanno partecipato. E sarà proprio il punto di vista di Kim, che troviamo nel capitolo IX del libro, che capovolgerà “la prospettiva apparentemente ingenua” che aveva dominato la narrazione fino a quel momento.⁷⁸ Attraverso l’analisi e il confronto di questi due sguardi, quello di Pin e quello di Kim, vedremo come il testo acquisti nuovi significati. Un ulteriore esempio di “sguardo dal basso” che verrà indagato nel presente lavoro è quello che appare nel racconto *Un giorno di fuoco* di Beppe Fenoglio. Nonostante l’autore narri un evento avvenuto quando era bambino durante una vacanza nelle Langhe, non c’è lo “sguardo all’indietro” nostalgico, ma lo “sguardo dal basso” di un bambino che racconta un fatto violento, a cui tra l’altro non assiste fisicamente. Lo sguardo del bambino è influenzato dall’ammirazione che il suo ziastro prova per il protagonista del fatto, Galesio, ma rimane comunque uno sguardo straniante. Anche in questo testo è presente un punto di vista razionale, rappresentato dalla zia del bambino, che alla fine fornisce una sorta di spiegazione all’avvenimento narrato. Vedremo che in questo caso è come se la zia indossasse quelli che chiameremo *gli occhiali della psicoanalista della realtà*.

⁷³ Ivi, p. 146.

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Ivi, p. 152.

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Ponti A., *Come leggere il sentiero dei nidi di ragno di Italo Calvino*, [1991], Mursia, Milano, 2022, p. 103.

2.2. IL SENTIERO DEI NIDI DI RAGNO DI ITALO CALVINO

Nel seguente paragrafo verrà analizzato *Il sentiero dei nidi di ragno*, romanzo d'esordio di Italo Calvino pubblicato da Einaudi nel 1947. Dopo la seconda edizione del 1948, la terza giunge solo nel 1954, in ritardo, come si legge nella *Nota* posta in apertura: "l'autore, non riconoscendosi più in quella esasperazione di linguaggio e d'immagini, in quella ossessione della violenza e del sesso [...] si disinnamorò del libro e ne fece rimandare d'anno in anno la terza edizione".⁷⁹ Pertanto, come sottolinea Scarpa, Calvino sottopone il romanzo a una serie di tagli, attenuando i particolari troppo crudi dell'opera. Tale lavoro di revisione sarà ripetuto per la quarta e definitiva edizione, quella del 1964.⁸⁰ Nella nostra analisi, dopo aver sintetizzato la trama, ci si focalizzerà sullo spazio e sul tempo dell'opera e sulle caratteristiche che la rendono unica nel panorama letterario postbellico. Infine, verranno presi in considerazione lo "sguardo dal basso" del protagonista fanciullo Pin e lo sguardo del suo "doppio", il commissario Kim.

2.2.1. ANALISI

La trama

La vicenda narrata ne *Il sentiero dei nidi di ragno* si colloca tra la primavera e l'estate del 1944 nella Riviera di Ponente, in Liguria. Il protagonista è Pin, un ragazzino orfano di cui non si conosce l'età precisa, che vive con la sorella Rina, detta Nera, che fa la prostituta. Pin è un ragazzino solitario e aggressivo, che non è accettato dai suoi pari età ed è attratto morbosamente dalla vita degli adulti. Il fanciullo non capisce questo mondo anche se vuole disperatamente prendervi parte.

Proprio per guadagnarsi l'ammirazione degli adulti avventori dell'osteria, un giorno Pin ruba la pistola di un marinaio tedesco che si reca spesso in visita alla sorella. Una volta tornato all'osteria per mostrare l'arma agli uomini, questi non hanno più nessun interesse

⁷⁹ *Nota introduttiva 1954 al «Sentiero dei nidi di ragno»*, in Calvino I., *Romanzi e racconti*, a cura di Barenghi M., Falcetto B., Vol. I, Mondadori, Milano, 1991, p. 1206.

⁸⁰ Scarpa D., *Calvino fa la conchiglia. La costruzione di uno scrittore*, Hoepli, Milano, 2023, p. 331.

per la pistola, tanto che uno di essi, Miscèl Francese arriva ad affermare: “Non val la pena rischiare. Poi è un modello antiquato: pesante, s’inceppa”.⁸¹

A questo punto, ferito ed arrabbiato, Pin decide di nasconderla in un luogo che solo lui conosce: il sentiero dove fanno il nido i ragni.⁸²

Tuttavia, rientrando in casa, viene sorpreso da una pattuglia fascista con addosso il cinturone e viene condotto in carcere come detenuto politico. Qui conosce Lupo Rosso, un giovane partigiano diventato celebre nella zona. Insieme i due riescono a fuggire dalla prigione, ma Lupo Rosso abbandona Pin. Il fanciullo incontra Cugino ed entrambi raggiungono la brigata partigiana del Dritto. La brigata è composta da “elementi emarginati e disorientati, che hanno scelto la clandestinità non tanto per ragioni politiche quanto per una reazione istintiva ai loro drammi personali, all’ignoranza e alla povertà delle loro esperienze”⁸³. Nonostante ciò, il commissario Kim, studente di medicina che vuole diventare psichiatra, afferma: “Questo è il distacco di cui sono più contento”.⁸⁴ Tale opinione di Kim verrà spiegata successivamente e verranno descritti anche i vari membri della brigata in questione. Per ora ci limitiamo solo a nominare il cuoco Mancino, che Pin aiuta nelle sue faccende, e sua moglie Giglia, che amoreggia con Dritto. Il protagonista si lega in particolare a Cugino, visto da Pin come un omone grande e buono, ma che in realtà è un giustiziere di spie.

Il tradimento di Pelle, che denuncia i suoi compagni alla Brigata nera, oltre a rubare la pistola che Pin aveva nascosto, scatena una rappresaglia tedesca. Il contrattacco mobilita tutte le brigate partigiane della zona, compresa quella di Dritto che però non partecipa alla battaglia preferendo rimanere con Giglia. Pin osserva da lontano le due “battaglie” che si stanno combattendo, “quella vera e propria e quella erotica [...] rispetto alle quali prova la medesima sensazione di estraneità e curiosità che sentiva fin dall’inizio della sua avventura”.⁸⁵

⁸¹ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, [1947], Mondadori, Milano, 2022, p. 20.

⁸² È interessante notare che tale luogo esisteva davvero: la rappresentazione del luogo ci riconduce al torrente di San Francesco. Tuttavia, oggi lo scenario calviniano non esiste più poiché il torrente è stato coperto. (Pesce V. (a cura di), *Italo Calvino, Sanremo e dintorni. Un itinerario letterario (1923-2023)*, Il Palindromo, Palermo, 2022, pp. 114-115).

⁸³ Ponti A., *Come leggere il sentiero dei nidi di ragno di Italo Calvino*, cit., p. 44.

⁸⁴ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 103.

⁸⁵ Ivi, p. 45.

Una volta conclusasi la battaglia con la ritirata dei partigiani, la brigata di Dritto viene sciolta e Pin decide di proseguire da solo, riuscendo a riprendere possesso della sua pistola, che in precedenza Pelle aveva consegnato a Nera.

Alla fine, Pin ritrova Cugino “il grande amico tanto cercato”⁸⁶ e gli fornisce informazioni sulla casa della sorella, spia dei tedeschi, senza rendersi conto di favorire così la sua uccisione. Il ragazzino accetta di proseguire la sua avventura con l’omone “nella notte, in mezzo alle lucciole, tenendosi per mano”.⁸⁷

Come sottolinea la Ponti, *Il sentiero dei nidi di ragno* è “un’opera aperta, un’opera che non impone al lettore un unico senso, un unico sviluppo interpretativo, ma che è concepita e costruita dall’autore in modo da stabilire con lui un rapporto di collaborazione attiva”.⁸⁸ Per raggiungere questo risultato, l’autore dà vita “a un romanzo che, nel panorama della letteratura dell’epoca, risultò effettivamente nuovo”.⁸⁹

Approfondimento critico sul Neorealismo

A questo punto è opportuno soffermarci sul panorama letterario in cui vide la luce il romanzo calviniano. Dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale, in Italia si verificò un’esplosione letteraria che, come scrive Calvino nella *Prefazione* dell’edizione del *Sentiero* del 1964, “fu, prima che un fatto d’arte, un fatto fisiologico, esistenziale, collettivo”.⁹⁰ Soprattutto i più giovani si sentivano “vincitori, spinti dalla carica propulsiva della battaglia appena conclusa, depositari esclusivi d’una sua eredità”.⁹¹ Per questa ragione, tra lo scrittore e il suo pubblico “si era faccia a faccia, alla pari, carichi di storie da raccontare, ognuno aveva avuto la sua, ognuno aveva vissuto vite irregolari drammatiche avventurose, ci si strappava la parola di bocca”.⁹² Non a caso in quegli anni di “desiderio di testimonianza e narratività” proliferavano diari, quaderni, annotazioni personali di partigiani che “in alcuni casi sfoceranno in pubblicazioni di tipo memorialistico”.⁹³ L’esempio più significativo in questo senso è quello di Jerry che, in un frammento di poche pagine dattiloscritte del *Partigiano Johnny* di Beppe Fenoglio,

⁸⁶ Ivi, p. 146.

⁸⁷ Ivi, p. 148.

⁸⁸ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 46.

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Calvino I., *Presentazione*, [1964], in Id., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. VI.

⁹¹ Ibidem.

⁹² Ibidem.

⁹³ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 18.

riempie con le proprie avventure dei quadernetti, con la speranza di venire pubblicato in seguito. Nonostante le opere presentino diversi risultati stilistici e diverse forme, è possibile individuare dei tratti in comune. Tutti gli scrittori, essendo “sensibili a una nuova realtà popolare e a un nuovo senso della collettività come forza attiva e comunicante” sono dominati da “una tensione morale e formale”.⁹⁴ Infatti, gli autori si attribuiscono una “funzione pedagogica”: individuano un interlocutore tipo a cui rivolgersi e mettono in primo piano “la verità dei fatti” sottolineando il “valore documentaristico della propria testimonianza”.⁹⁵ Dal momento che l’esperienza della guerra partigiana viene considerata un momento fondamentale per la storia italiana poiché per la prima volta si uniscono realtà sociali e culturali molto diverse fra loro, “la lingua prevale nettamente sugli esiti dialettali”.⁹⁶

Questo “insieme di voci, in gran parte periferiche”, questa “molteplice scoperta delle diverse Italie, anche – o specialmente – delle Italie fino allora più inedite per la letteratura”⁹⁷ viene definito “Neorealismo”. Nella sua *Prefazione* Calvino sottolinea come il Neorealismo non fu “paesano nel senso del verismo regionale ottocentesco”. Infatti, “la caratterizzazione locale voleva dare sapore di verità a una rappresentazione in cui doveva riconoscersi tutto il vasto mondo”.⁹⁸

Lo spazio: una visione di scorcio

Per fare ciò Calvino parte dal suo paesaggio personale, quello della Riviera di Ponente, preferendo al litorale turistico di Sanremo “i vicoli della Città vecchia” i torrenti, le vigne e gli uliveti “coi vecchi muri a secco sconnessi” e passando quindi dal mare, “sempre visto dall’alto” e con tocchi rapidi, “alle valli tortuose delle Prealpi liguri”.⁹⁹ Il mare, sfondo naturale dell’ambientazione ligure del *Sentiero*, viene descritto rare volte, ma in modo significativo.

A un tratto le penombre del parco si diradano ed ecco aprirsi ai loro occhi uno scenario luminoso, a colori vivissimi, come quando si scopre una decalcomania. Hanno un movimento di paura, subito

⁹⁴ Corti M., *Neorealismo*, in Id., *Il viaggio testuale. Le ideologie e le strutture semiotiche*, Einaudi, Torino, 1978, pp. 25-110, p. 35.

⁹⁵ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 18.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Calvino I., *Presentazione*, cit., p. VIII.

⁹⁸ Ibidem.

⁹⁹ Ivi, p. IX.

si gettano a terra: davanti a loro s'allarga il brullo della collina, e tutto intorno, grandissimo e calmo, il mare.¹⁰⁰

Pin esce da dietro il serbatoio: il gracidare delle rane nasce da tutta l'ampia gola del cielo, il mare è una grande spada luccicante nel fondo della notte.¹⁰¹

Il mare che ieri era un torbido fondo di nuvola ai margini del cielo, si fa una striscia d'un cupo sempre più denso ed ora è un grande urlo azzurro al di là di una balaustra di colline e case.¹⁰²

Come sottolinea Milanini “l'orizzonte non viene mai abbracciato”¹⁰³ e lo scenario è rappresentato “di scorcio”:¹⁰⁴ non solo il mare, ma anche del cielo si intravedono solo “ritagli [...] chiari che quasi fa male guardarli”.¹⁰⁵ Questo sguardo peculiare che non comprende la totalità delle cose è costante ed appartiene sia all'anonima voce narrante che ai personaggi. Pensiamo ad esempio a quando Dritto e poi Pin osservano da un'altura la città bombardata: potenzialmente potrebbero contemplare ampi spazi, eppure la visione è condizionata dall'utilizzo del binocolo. Il mondo viene scomposto in sequenze descritte con pennellate rapide: “nella confusione di colori delle lenti, a poco a poco appare la cresta delle ultime montagne prima del mare e un grande fumo biancastro s'alza. Altri tonfi laggiù: il bombardamento continua”.¹⁰⁶ In questo caso la scelta di frammentare lo sguardo è giustificata dal fatto che si tratta di una visione “militare”: non si sta contemplando il paesaggio, ma si sta assistendo dall'alto a un bombardamento.

Non sono solo i paesaggi naturali ad essere colti di scorcio, ma anche gli ambienti cittadini e gli interni. L'esempio per eccellenza, la camera da letto della sorella vista da Pin attraverso il buco della serratura, verrà analizzato più avanti, quando ci concentreremo sullo sguardo del ragazzino. Ma forse gli scorci più significativi si trovano nell'*incipit* del *Sentiero*:

Per arrivare fino in fondo al vicolo, i raggi del sole devono scendere dritti rasente le pareti fredde, tenute discoste a forza d'arcate che traversano la striscia di cielo azzurro carico. Scendono dritti, i

¹⁰⁰ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 44.

¹⁰¹ Ivi, p. 49.

¹⁰² Ivi, p. 141.

¹⁰³ Milanini C., *Natura e storia nel «Sentiero» di Italo Calvino*, [1985], in Id., *L'utopia discontinua*, Carocci, Roma, 2022, pp. 23-42, p. 24.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 54.

¹⁰⁶ Ivi, p. 97.

raggi del sole, giù per le finestre messe qua e là in disordine sui muri, e cespi di basilico e di origano piantati dentro pentole ai davanzali, e sottovesti stese appese a corde; fin giù dal selciato, fatto a gradini e a ciottoli, con una cunetta in mezzo per l'orina dei muli.¹⁰⁷

È proprio la forma del territorio ligure, fatto di “dislivelli irregolari, con sporgenze e rientranze”,¹⁰⁸ che determina lo sguardo peculiare e frammentato di cui Calvino si serve per rappresentare il paesaggio esterno. All'interno della nostra opera, tale descrizione dello spazio diventa importante perché introduce la prospettiva del romanzo che “esclude la possibilità di osservare spazi senza limiti [...] e coincide “con un sentimento di tensione inappagata dello sguardo”.¹⁰⁹ Questo ci ricorda che “la nostra conoscenza del reale è sempre parziale e precaria” e che “la nostra aspirazione alla totalità è tenuta ad esprimersi mediante rappresentazioni circoscritte e tendenziali”.¹¹⁰ Come vedremo in seguito, è proprio per l'impossibilità di fornire una visione completa e solenne della realtà di un tema così importante come la Resistenza che Calvino sceglie di affrontarlo

non di petto, ma di scorcio. Tutto doveva essere visto dagli occhi d'un bambino, in un ambiente di monelli e di vagabondi. Inventai una storia che restasse in margine alla guerra partigiana, ai suoi eroismi e sacrifici, ma nello stesso tempo ne rendesse il colore, l'aspro sapore, il ritmo...¹¹¹

Gli occhi di Pin vedono in modo frammentato perché il bambino non ha mai una visione completa della realtà degli adulti. La presenza della natura, pertanto, è profondamente legata al modo di guardare e, di conseguenza, di essere e di agire dei personaggi tanto che Giuseppe Nava arriva ad affermare che “Calvino utilizza la natura in funzione narrativa”.¹¹²

Occorre che la natura si faccia essa stessa narrazione, attraverso il doppio schema del romanzo d'avventure e della fiaba, le due strutture narrative in cui essa occupa un posto primario, come antagonista e come interlocutrice del personaggio, che hanno stimolato entrambe la fantasia e la riflessione di Calvino.¹¹³

¹⁰⁷ Ivi, p. 3.

¹⁰⁸ Calvino I., *Dall'opaco*, [1971], in Id., *La strada di San Giovanni*, Mondadori, Milano, 1990, p. 119.

¹⁰⁹ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 110.

¹¹⁰ Milanini C., *Natura e storia nel «Sentiero»...*, cit., p. 23.

¹¹¹ Calvino I., *Presentazione*, cit., p. XII.

¹¹² Nava G., *La geografia di Calvino* in Id., *Saggi e interventi critici*, Pacini, Pisa, 2022, pp. 13-28, p. 15.

¹¹³ Ibidem.

La fiaba: una prospettiva deformante

In tale citazione vengono nominati due concetti fondamentali: il romanzo d'avventura e la fiaba. La presenza di entrambi i modelli influenza il personaggio di Pin "grazie alla sua età, che gli consente di guardare la natura con occhio ancora curioso e fresco, e all'eccezionalità del momento storico, che coinvolge, suo malgrado il fanciullo nel mondo dei grandi e lo sottopone a prove"¹¹⁴.

Il movimento romanzesco si snoda attraverso le avventure che Pin vive tra due fatti: "l'allontanarsi da casa del protagonista e il suo tragico ritorno".¹¹⁵ Tuttavia, la linearità degli accadimenti che si ritrova a vivere il ragazzino è spezzata dall'uso di "locuzioni avverbiali che indicano ricorrenza ("alle volte", "ogni tanto", "ogni giorno"...) o commenti (talora condensati in formule come "siamo alle solite") la cui funzione è appunto quella di generalizzare episodi narrati una sola volta".¹¹⁶ Tali episodi si riconducono a quello che Franca Piras definisce "racconto iterativo" e che comprende gli eventi che si ripetono, ma vengono raccontati in una sola occasione. Al contrario, le avventure che affronta Pin sono puntuali nel senso che accadono in un momento preciso e vengono narrate in ordine cronologico. Questi episodi, che accadono una sola volta come prevede il romanzo d'avventura, fanno parte del "racconto singolativo".¹¹⁷ Il connubio tra linearità e iterazione degli eventi è prova della grande abilità di Calvino, autore che "gioca con le convenzioni dei generi narrativi [...] e allude esplicitamente a un modello per negarne gli esiti normali; ogni aspettativa viene infatti sistematicamente smentita o, più esattamente, disattesa".¹¹⁸

Nello specifico, Calvino utilizza due prospettive deformanti all'interno della narrazione propria del romanzo d'avventura, una attiva a livello dell'intreccio e l'altra, complementare e contemporanea, a livello dei personaggi. Anche noi, come la Ponti, chiameremo la prima prospettiva deformante "fiaba" e la seconda "favoloso".¹¹⁹ Il "favoloso" verrà ripreso in seguito quando si analizzerà nello specifico lo sguardo di Pin; per ora ci limitiamo a spiegare il concetto di "fiaba".

¹¹⁴ Ibidem.

¹¹⁵ Milanini C., *Natura e storia nel «Sentiero»...*, cit., p. 25.

¹¹⁶ Ibidem.

¹¹⁷ Piras F., *Arbitrarietà e motivazione nel «Sentiero dei nidi di ragno»*, in *Dalla novella rusticale al racconto neorealista*, Bulzoni, Roma, 1985, pp. 155-197, pp. 162-163.

¹¹⁸ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 94.

¹¹⁹ Ivi, p. 92.

Risulta evidente come l'avventura di Pin si possa ricondurre agli schemi della fiaba magica. Il protagonista è l'eroe infantile che, per entrare nel mondo degli adulti, deve superare una serie di prove, che non sono altro che le peripezie da lui vissute. Queste prove fanno parte di una sorta di "rito di iniziazione"¹²⁰ che ha un obiettivo preciso: la ricerca del Grande Amico. Nonostante i rapporti ingannevoli con Lupo Rosso e il tradimento del falso amico Pelle, Pin sperimenta la vera amicizia con Cugino, che incontra per la prima volta nel capitolo V per poi ritrovarlo nel capitolo finale.

Le prime tre prove che il protagonista deve affrontare sono il furto della pistola, l'evasione dal carcere e il ritorno a casa superando gli sbarramenti tedeschi. Al contrario delle fiabe tradizionali, però, queste prove si rivelano "prive di senso":¹²¹ la pistola non viene mostrata agli adulti dell'osteria, la fuga dalla prigione con Lupo Rosso lascia Pin più solo che mai e la casa viene sostituita dalla brigata di Dritto. La condizione del personaggio, quindi, non viene modificata in seguito alle prove. Anche il finale, nonostante in un primo momento sembri che Pin abbia trovato il Grande Amico che cercava, non è una vera conclusione, bensì una "tappa ulteriore".¹²² Infatti, i rapporti tra il protagonista e la realtà degli adulti rimangono immutati: la realtà adulta continua ad essere per il ragazzino lontana ed incomprensibile. L'iniziazione del protagonista, quindi, rimane sospesa nel tempo: non avviene quella crescita che ci saremmo aspettati. In conclusione, il *Sentiero* "racconta la storia di un'integrazione impossibile, e ciò che si modifica nel personaggio non è tanto nel suo effettivo rapporto con il mondo, quanto nella consapevolezza della difficoltà di qualsiasi integrazione".¹²³ Torneremo ad analizzare il finale, ma ora riprendiamo l'analisi degli elementi della fiaba presenti nell'opera calviniana. Come in tutte le fiabe anche nel *Sentiero* è presente un oggetto magico: la pistola che Pin ruba al tedesco. Si può dire che è proprio il furto dell'arma a costituire la prima prova che Pin deve superare e il punto di avvio delle varie avventure del protagonista. La pistola stabilisce "un rapporto diverso tra chi la possiede e la realtà che lo circonda" ed è in grado di "trasformare completamente l'eroe e il suo mondo".¹²⁴

L'oggetto magico, che l'eroe nasconde nel sentiero in cui i ragni fanno i nidi, viene rubato dall'antagonista, il falso amico, il traditore Pelle. Quest'ultimo cederà la pistola alla

¹²⁰ Ivi, p. 93.

¹²¹ Benussi C., *Introduzione a Calvino*, Laterza, Roma-Bari, 1989, p. 8.

¹²² Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 93.

¹²³ Ivi, p. 95.

¹²⁴ Ivi, p. 93.

sorella di Pin, affermando “così resta in famiglia”.¹²⁵ Alla fine, nel momento in cui il protagonista riconosce in quest’arma la sua P38, se ne va di casa.

Gli sembra d’essere tornato alla notte in cui ha rubato la pistola. Ora Pin ha la pistola, ma tutto è lo stesso: è solo al mondo, sempre più solo. Come quella notte il cuore di Pin è pieno d’una domanda sola: che farò?¹²⁶

Eppure, ecco la svolta: una volta riconquistato l’oggetto magico, il ragazzino ritrova Cugino e riconosce in lui il Grande Amico che stava cercando. Se la pistola è l’oggetto magico, il sentiero, che dà il titolo all’opera, è quel “luogo lontano da tutto e da tutti, e proprio per questo l’unico nel quale è potenzialmente possibile stabilire rapporti non conflittuali con la realtà”.¹²⁷ Il sentiero, quindi, è “il luogo fatato per eccellenza, in cui l’eroe dovrebbe essere in condizione di comporre e scomporre la realtà a suo piacimento”.¹²⁸ In realtà, però, non è così: i noccioli di ciliegia che Pin, moderno Pollicino, lascia dietro di sé per farsi raggiungere da Lupo Rosso non portano al risultato sperato. La congiunzione del luogo fatato con il mondo reale non avviene e il protagonista non arriva a dominare né la realtà del sentiero né la realtà del mondo reale.

Infine, il bosco in cui si trova la brigata del Dritto, ha tutte le caratteristiche del luogo in cui dovrebbe avvenire l’iniziazione dell’eroe:

Pin vi arriva dopo una lunga marcia, condotto per mano da un personaggio che non conosce ma che risulterà essere alla fine la persona tanto cercata, e una volta giuntovi incontra una sorta di banda fantasma che celebra riti segreti e sacrifici umani in onore dei propri morti.¹²⁹

Come già detto, però, l’iniziazione di Pin al mondo degli adulti non avverrà.

In conclusione, la forma narrativa del *Sentiero* sembra inseguire un “verosimile artificiale”.¹³⁰ Il verosimile è strettamente connesso al Neorealismo, grazie alla rappresentazione di luoghi reali che hanno fatto parte dell’infanzia di Calvino e all’esperienza della Resistenza vissuta in prima persona dall’autore. L’artificiale, invece, rimanda all’aura fiabesca che assumono lo spazio e il tempo indefinito e, come abbiamo

¹²⁵ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 143.

¹²⁶ Ivi, p. 144.

¹²⁷ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 93.

¹²⁸ Ibidem.

¹²⁹ Ibidem.

¹³⁰ Piras F., *Arbitrarietà e motivazione...*, cit., p. 179.

appena visto, l'avventura stessa di Pin. Per questo motivo alcuni critici arrivano a definire il *Sentiero* come una "favola neorealista: non rappresenta del tutto entrambi i generi, ma ha forti connotati di ciascuno".¹³¹

Il sistema dei personaggi

Questa sorta di connubio tra Neorealismo e fiaba si può ritrovare anche nell'attribuzione dei nomi dei personaggi che "richiama contemporaneamente la realtà partigiana e l'andamento fiabesco e simbolico della narrazione".¹³² Pensiamo, ad esempio, a Pietromagro, il ciabattino presso cui lavora Pin, chiamato così a causa della sua magrezza o alla sorella del protagonista, detta Nera per i suoi capelli. L'appellativo del cuoco della brigata di Dritto, Mancino, probabilmente fa riferimento all'estremismo del personaggio. Non passi inosservato come Dritto e Mancino, con nomi così opposti, siano in un certo senso rivali nelle attenzioni amorose della moglie del cuoco, Giglia. Un altro partigiano, Lupo Rosso, spiega in prima persona il motivo del suo nome:

Quando il commissario m'ha detto che Ghepeù non andava bene, io gli ho chiesto come mi potevo chiamare, e lui mi ha detto: chiamati Lupo. Allora io gli ho detto che volevo un nome con qualcosa di rosso perché il lupo è un animale fascista. E lui mi ha detto: allora chiamati Lupo Rosso.¹³³

I nomi e, in generale, tutte le informazioni che ci vengono date sui personaggi del *Sentiero* sono quasi sempre "di tipo esteriore e tendenti alla caricatura".¹³⁴ Praticamente nessuno di essi raggiunge la verosimiglianza dei personaggi tradizionali e si impongono al lettore "come una sorta di maschera".¹³⁵ Questo si può vedere soprattutto nelle scene collettive. In questi contesti, infatti, i dialoghi non danno vita a scambi di opinione autentici, ma sono "raggelati in uno sviluppo rigido e preordinato".¹³⁶ Tranne i casi di Pin e di Kim che analizzeremo in seguito, il lettore non si confronta mai con la psicologia o la sfera dei sentimenti dei personaggi poiché essi acquisiscono importanza e significato solo nelle

¹³¹ Rinwick M., «*Il sentiero dei nidi di ragno*» di Italo Calvino. *Una favola neorealista*, Grin Publishing, Monaco, 2012, p. 28.

¹³² Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 56.

¹³³ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 35.

¹³⁴ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 57.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ *Ibidem*.

relazioni con le visioni del mondo del fanciullo e del commissario, oltre che di quella del narratore.

Fin dal principio il protagonista Pin entra in contatto con entità collettive, gruppi composti: gli abitanti del vicolo, i coetanei, gli uomini dell'osteria. Questi personaggi sono presentati come un coro. Le voci che vengono dai davanzali del vicolo sono un insieme di insulti:

– Pin! Già a quest'ora cominci ad angosciarci! Cantacene un po' una, Pin! Pin, meschinetto, cosa ti fanno? Pin, muso di macacco! Ti seccasse la voce in gola, una volta! Tu e quel rubagalline del tuo padrone! Tu e quel materasso di tua sorella!¹³⁷

Pin risponde a tono, ma le persone a cui si rivolge rimangono solo nomi, senza volti. Anche gli uomini dell'osteria “sono sempre gli stessi, tutt'il giorno, da anni”.¹³⁸ All'inizio vengono identificati in modo indeterminato (“gli altri”, “gli uomini”, “tutti”); l'unica eccezione è Miscèl Francese, che più avanti ritornerà nell'opera perché sarà un traditore. I nomi degli avventori dell'osteria vengono svelati quando mettono alla prova Pin e lo sfidano a rubare la pistola, ma persino in questo caso rimangono nomi “vuoti”, ai quali non viene associato nessun personaggio in carne ed ossa. Anche i coetanei vengono descritti come una massa indistinta che “lo lasciano da parte, e a un certo punto si mettono a picchiarlo”.¹³⁹ Tutte queste collettività, quindi, hanno un tratto in comune: disprezzano il protagonista e non lo accettano nei loro gruppi.

Pin inizia a incontrare personaggi individuati e “autentici” solo dopo aver rubato la pistola. Eppure, anche questi “singoli caratteri si impongono al lettore quasi esclusivamente per la loro funzione simbolica”.¹⁴⁰

Cerchiamo di descrivere i principali “caratteri” che incontra Pin.

Il primo vero partigiano con cui il ragazzino entra in contatto è Lupo Rosso. I due si incontrano in prigione e per il protagonista è una grande emozione incontrare qualcuno di così giovane che però è già diventato un mito nella zona:

¹³⁷ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 3.

¹³⁸ Ivi, p. 5.

¹³⁹ Ivi, p. 8.

¹⁴⁰ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 58.

Lupo Rosso! E chi non ne ha sentito parlare? A ogni colpo incassato dai fascisti, a ogni bomba che scoppia nella villetta di un comando, a ogni spia che sparisce e non si sa dove va a finire, la gente dice un nome sottovoce: Lupo Rosso.¹⁴¹

Il partigiano è un “ragazzo grande e grosso” con “i capelli rasi sotto un berretto a visiera”.¹⁴² Pin prova ammirazione per lui e ripone fiducia nel loro rapporto: “forse diventeranno grandi amici”.¹⁴³ Nonostante sia l’unico personaggio di cui venga detta l’età anagrafica precisa, sedici anni, invece di connotarlo in modo realistico, quest’informazione “gli attribuisce un carattere ulteriormente deformato”.¹⁴⁴ Infatti Lupo Rosso viene presentato come un comunista convinto, senza dubbi, né paure che affronta la lotta con abnegazione totale e a cui non interessano né i giochi né le donne. Il suo “linguaggio politico rigido e senza inflessioni, che esprime solo certezze e sicurezze” fa emergere la sua “natura di simbolo”.¹⁴⁵ Vediamo chiaramente quale sia la distanza che separa Pin e Lupo Rosso. I due, quindi, non possono diventare amici:

Dapprincipio, per la questione della pistola rubata, sembrava che con Lupo Rosso si potesse diventare amici sul serio. Ma poi ha continuato a trattarlo come un bambino, e questo dà ai nervi.¹⁴⁶

L’incomprensione reciproca tra i due raggiunge il culmine nel mancato incontro nei pressi del sentiero, nonostante Pin abbia lasciato i noccioli di ciliegia ad indicare la strada. Questo incontro mancato sottolinea “l’impossibilità, stabilita a priori dall’autore, di una convergenza, anche solo sentimentale, tra simbolo e realtà, tra favola e storia”.¹⁴⁷

Il secondo partigiano che incontra Pin è Cugino, che si contrappone a Lupo Rosso. Cugino, infatti, rappresenta “l’uomo-fanciullo”, l’intermediario tra il mondo degli adulti (e quindi la realtà) e quello fantastico e regressivo di Pin.¹⁴⁸ L’importanza del personaggio e il suo “risvolto mitico-favoloso”¹⁴⁹ si può notare nella natura dei due incontri tra lui e Pin: il primo avviene dopo il furto della pistola, il secondo non appena il protagonista ha ripreso possesso dell’arma. Il primo incontro tra i due, per stessa ammissione di Calvino,

¹⁴¹ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 32.

¹⁴² Ivi, p. 31.

¹⁴³ Ivi, p. 32.

¹⁴⁴ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 62.

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 35.

¹⁴⁷ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 62.

¹⁴⁸ Falaschi G., *La Resistenza armata nella narrativa italiana*, Einaudi, Torino, 1976, pp. 119-120.

¹⁴⁹ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 62.

ricorda l'incontro tra Carlino e Spaccafumo che Ippolito Nievo descrive nelle *Confessioni di un italiano*.¹⁵⁰ Nonostante siano due personaggi che incutono paura, sia Spaccafumo sia Cugino si dimostrano protettivi con i bambini protagonisti delle due opere. Come Spaccafumo, anche Cugino è “grande e grosso”, un “omone con la faccia camusa come un mascherone da fontana: ha un paio di baffi spioventi e pochi denti in bocca”.¹⁵¹ Già dal primo incontro Pin trova conforto in questo personaggio che lo prende per mano, “una mano grandissima, calda e soffice, sembra fatta di pane”.¹⁵² Eppure quella mano è capace di uccidere senza esitazioni, come vedremo in seguito nel finale.

Un personaggio che ha delle caratteristiche simili al protagonista è Pelle. È un adolescente violento e sostiene di conoscere l'ubicazione del sentiero. Come Pin, il suo rapporto con la guerra e la Resistenza è istintuale e apolitico e la partecipazione ha il sapore di un gioco “pericoloso e mortale alimentato da una smania incontrollabile (a cui probabilmente allude lo stesso nome)”.¹⁵³ Vede il mondo in modo impulsivo ed egocentrico e “ha due passioni che lo divorano: le armi e le donne”¹⁵⁴, ovvero tutto ciò che il protagonista non capisce del mondo degli adulti. Per Pin, infatti, la pistola è un gioco, più che un'arma, e le donne sono guardate con disprezzo invece che con desiderio.

Pin ha un'attrazione mista a repulsione per lui, così gracile e sempre raffreddato. [...] Pin non sa se Pelle dice il vero: forse Pelle è il grande amico tanto cercato, che sa ogni cosa delle donne e delle pistole e anche dei nidi di ragno; però mette paura con quei suoi occhietti rossicci raffreddati.¹⁵⁵

L'ambiguità fisica di Pelle e la difficoltà di Pin di capire se è un vero amico o meno, anticipano il tradimento finale, che sconcerta i compagni, ma non sorprende il lettore.

Ora Pelle è laggiù nella città proibita [...] con armi nuove e bellissime, senza più paura di rastrellamenti, e sempre quella sua furia che gli fa sbattere gli occhietti arrossati dal raffreddore, umettarsi le labbra sbavate dall'arsura, furia contro di loro, i suoi compagni di ieri, furia senz'odio o rancore, così come un gioco tra compagni che ha per posta la morte.¹⁵⁶

¹⁵⁰ Calvino I., *Presentazione*, cit., p. XVII.

¹⁵¹ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 34.

¹⁵² Ivi, p. 53.

¹⁵³ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 64.

¹⁵⁴ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 72.

¹⁵⁵ Ibidem.

¹⁵⁶ Ivi, p. 100.

La sua colpa, causata dalla sua “irragionevolezza sanguinaria” e “originata da una debolezza di cui non è responsabile”¹⁵⁷ non viene condannata in senso assoluto. Anche il tradimento di Miscèl Francese, passato alla Brigata nera per evitare il carcere, non era stato descritto come una mancanza di onore. Infatti, Calvino non contrappone mai i due schieramenti, ma ne approfondisce i motivi di contatto e quindi il passaggio da una fazione all’altra non viene mai condannato dall’autore in senso assoluto. Proprio per questo motivo l’uccisione di Pelle “ha poco dell’atto di giustizia”:¹⁵⁸ viene colpito quando pensa di averla fatta franca e la sua esecuzione viene narrata da varie prospettive che si intrecciano. A raccontare il fatto è Lupo Rosso, eppure intervengono anche il punto di vista di Pelle e quello del narratore esterno in terza persona. La tecnica quasi cinematografica è ricca di *suspense*, ma, è importante ripeterlo, non viene mai espresso un giudizio al tradimento di Pelle.

Lupo Rosso dice: – È stato un colpo dei *gap*, – e comincia a raccontare. [...] Una sera Pelle va verso casa, armato come sempre. C’è uno che lo segue, in borghese, con l’impermeabile, le mani sprofondate nelle tasche. Pelle si sente sotto il tiro di una bocca da fuoco. «Meglio far finta di niente», pensa e continua a camminare. Sull’altro marciapiede c’è un altro sconosciuto con l’impermeabile che cammina a mani in tasca. Pelle volta e gli altri voltano. [...] Pelle corre sull’ultima rampa, apre la porta, entra, la spinge dietro le sue spalle. «Sono in salvo», pensa. Ma al di là delle finestre dell’abbaino, sui tetti, c’è un uomo in impermeabile che lo prende di mira. Pelle alza le mani, la porta si apre dietro di lui. Dalle ringhiere dei pianerottoli tutti gli uomini in impermeabile lo prendono di mira. E uno di loro, non si sa chi, ha sparato.¹⁵⁹

Il fatto che nessuno degli uomini pronunci una parola e che non si sappia chi ha effettivamente ucciso Pelle dà una rappresentazione del fatto libera da giudizi morali.

Un altro personaggio ambiguo è Dritto, il capo della brigata in cui approda Pin. “Il Dritto è un giovane magro, figlio di meridionali emigrati, con un sorriso malato e palpebre abbassate dalle lunghe ciglia”.¹⁶⁰ Non gode di una buona reputazione:

Gli hanno dato quel distaccamento su cui non si può fare grande assegnamento, e serve più per tenere isolati degli uomini che potrebbero rovinare gli altri. Il Dritto è offeso di questo suo

¹⁵⁷ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 64.

¹⁵⁸ Ivi, p. 65.

¹⁵⁹ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., pp. 129-130.

¹⁶⁰ Ivi, p. 68.

comando, e fa un po' per conto suo e batte la fiacca; ogni tanto dice che è malato e passa le giornate sdraiato sul letto di felci fresche del casolare, con le braccia sotto la testa e le lunghe ciglia abbassate sugli occhi.¹⁶¹

La sua esperienza si svolge completamente sul piano del mondo degli adulti ed è totalmente estranea alla sfera regressiva di Pin. Capiamo subito che si tratta di un personaggio individualista, vittima compiaciuta della sua "malattia" e con un carattere autodistruttivo. Ponti afferma che la "rivolta nichilista" di questo personaggio, il cui amore per Giglia è all'origine dell'incendio e non lo fa partecipare alla battaglia, "rappresenta chi ha scelto di rinunciare a confrontarsi positivamente con il reale, preferendo al rapporto etico con la storia l'ingannevole libertà di chi si sente già condannato".¹⁶² Anche quando gli viene offerta l'ultima possibilità di riscatto si sottrae alla scelta e in questo caso interviene Calvino che esprime "la sua condanna verso chi accetta che siano gli altri ad agire in vece nostra".¹⁶³ Forse solo appena prima dell'inevitabile fine riconquista compostezza e autorevolezza: le ultime parole che rivolge ai suoi compagni prima di venire portato via disarmato sono ordini di tipo organizzativo. Come già detto, Dritto si contrappone a Mancino. Nonostante il nome, il primo è molto meno integro dal punto di vista morale rispetto al secondo. Mancino, che ricordiamo deve il suo nome alle sue posizioni estremiste, prima della battaglia uccide il suo amato falchetto Babeuf accettando la volontà dei suoi compagni di brigata.

È importante dedicare una piccola riflessione anche alle due figure femminili presenti nel *Sentiero*: Nera e Giglia. Entrambe le donne sono poste "in posizione antitetica rispetto alla figura archetipa della madre".¹⁶⁴ La sorella di Pin è presentata quasi solo attraverso le voci del coro e la visione del fratello, per il quale la professione di prostituta, legata al desiderio degli uomini per le donne, rappresenta uno dei maggiori punti di non comprensione del mondo degli adulti: "in fondo Pin non capisce perché tutti gli uomini si interessino tanto di sua sorella, ha dei denti da cavalla e le ascelle nere di peli".¹⁶⁵ Quando Pin ritorna a casa, Nera "fa la materna"¹⁶⁶, gli prepara da mangiare, gli chiede cos'ha fatto mentre era lontano. Ma scopriamo che il suo interessamento non è reale: è

¹⁶¹ Ivi, p. 69.

¹⁶² Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 66.

¹⁶³ Ibidem.

¹⁶⁴ Ivi, p. 59.

¹⁶⁵ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 46.

¹⁶⁶ Ivi, p. 142.

una spia dei tedeschi. “La Nera lo guarda cattiva: – Che ti piglia: cosa sei diventato, un ribelle?”¹⁶⁷ Le ultime parole che Pin rivolge alla sorella sono insulti “Scimmia! Cagna! Spia!”¹⁶⁸ dai quali traspare tutto il disprezzo che prova nei suoi confronti.

Anche Giglia, moglie del cuoco Mancino e amante di Dritto, ha un ruolo negativo e le sue descrizioni, effettuate dal punto di vista di Pin, vengono sempre ricondotte alla sfera sessuale.

La Giglia guarda il Cugino con uno strano sorriso: Pin si accorge che ha gli occhi verdi e muove il collo come una schiena di gatto.¹⁶⁹

E un giorno si lascerà toccare il seno da lui, Pin, il seno rosa e caldo sotto la camicia da uomo.¹⁷⁰

Anche Giglia “ossigenata e ancor giovane, sebbene un po’ sfiorita”¹⁷¹ cerca di sembrare materna nei confronti Pin e gli passa una mano tra i capelli. Ma il protagonista si sposta “perché non ha mai sopportato le carezze delle donne”¹⁷² e perché “odia l’aria materna delle donne: sa che è tutto un trucco e che gli vogliono male, come sua sorella, e solo hanno un po’ paura di lui”.¹⁷³ L’odio che Pin prova per il sesso femminile è condiviso da Cugino che addirittura arriva ad affermare: “Dite quel che volete ma la guerra secondo me l’han voluta le donne”.¹⁷⁴ L’unica donna vista positivamente e in modo puro è la madre, definita “brava”,¹⁷⁵ aggettivo idealizzante che racchiude tutte le qualità attribuibili alla figura femminile.

Da questa breve analisi del sistema dei personaggi, risulta evidente come ci siano molte “figure doppie”, che assumono significati anche e soprattutto “a partire dalla loro reciproca contrapposizione”:¹⁷⁶ Lupo Rosso e Cugino, Lupo Rosso e Pelle, Pelle e Pin, Dritto e Mancino, Nera (insieme a Giglia) e la madre.

¹⁶⁷ Ivi, p. 144.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ Ivi, p. 59.

¹⁷⁰ Ivi, p. 140.

¹⁷¹ Ivi, p. 58.

¹⁷² Ibidem.

¹⁷³ Ivi, p. 117.

¹⁷⁴ Ivi, p. 95.

¹⁷⁵ Ivi, p. 148.

¹⁷⁶ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 58.

Ma forse la coppia più significativa è data da Pin e Kim: è infatti attorno allo sdoppiamento dello sguardo dei due personaggi che si racchiude forse il senso di tutto il *Sentiero*.

2.2.2. LO SGUARDO DI PIN

Pin, il protagonista del nostro libro, è “l’occhio” attraverso cui il lettore segue gli avvenimenti. La sua prospettiva, infatti, orienta quella del narratore esterno in terza persona. Nella *Prefazione* del 1964, Calvino spiega il motivo di questa scelta:

Il rapporto tra il personaggio del bambino Pin e la guerra partigiana corrispondeva simbolicamente al rapporto che con la guerra partigiana m’ero trovato ad avere io. L’inferiorità di Pin come bambino di fronte all’incomprensibile mondo dei grandi corrisponde a quella che nella stessa situazione provavo io, come borghese.¹⁷⁷

L’autore, militante del Pci di origine borghese, aveva perso i suoi punti di riferimento e non comprendeva più il mondo in cui era cresciuto perché non sentiva più di farne parte. È vero che nella lotta partigiana “Calvino ha scoperto una volta per tutte di esistere come persona, e da quel frangente ha ricevuto le prime risposte attendibili sulla propria identità”,¹⁷⁸ ma prima di trovare queste risposte l’autore si trovava disorientato davanti alla guerra partigiana. Questa è la stessa condizione in cui si trova Pin, al quale il mondo dei grandi risulta “incomprensibile” perché, come l’autore, non lo riconosce come suo. Lo sguardo di Pin incarna perfettamente l’ambiguità della posizione del bambino che guarda il mondo adulto “dal basso”, senza farne ancora parte. Il ragazzino, di cui non è mai specificata l’età, ma che possiamo ipotizzare abbia circa dieci, undici anni, si trova perfettamente sulla soglia tra la realtà adulta e l’infanzia. Più volte ripete che non sopporta essere chiamato “bambino” e nell’incontro con il sedicenne Lupo Rosso emerge tutto questo fastidio: “A Pin non piace parlare con i ragazzi di quella età perché vogliono fare i superiori e non gli danno confidenza e lo trattano come un bambino”.¹⁷⁹ Questa non appartenenza né al mondo degli adulti, né a quello dei bambini emerge fin dalle prime

¹⁷⁷ Calvino I., *Presentazione*, cit., p. XVII.

¹⁷⁸ Scarpa D., *Calvino fa la conchiglia...*, cit., p. 43.

¹⁷⁹ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 34.

pagine. La prima volta che viene messo a fuoco indossa una “giacca troppo da uomo per lui”¹⁸⁰ e “ha una voce rauca da bambino vecchio”.¹⁸¹ Se dovessimo racchiudere la condizione ambigua di Pin con un’espressione useremmo proprio questo ossimoro “bambino vecchio”: anagraficamente appartiene ancora all’infanzia, ma l’attributo sottolinea la sua condizione di “vissuto”, di persona a cui è stata negata l’infanzia. Vorrebbe giocare con i coetanei, passare del tempo con loro o “spiegare il posto dove fanno il nido i ragni”.¹⁸² Vorrebbe condividere l’ubicazione di questo luogo che abbiamo visto essere magico, “ma i ragazzi non vogliono bene a Pin: è l’amico dei grandi, Pin, sa dire ai grandi cose che li fanno ridere e arrabbiare, non come loro che non capiscono nulla quando i grandi parlano”.¹⁸³ I suoi coetanei, quindi, lo escludono e a volte arrivano pure a picchiarlo “perché Pin ha due braccine smilze smilze ed è il più debole di tutti”.¹⁸⁴ Al protagonista, dunque, non resta che cercare di entrare nel mondo degli adulti. Ma si tratta di una ricerca piena di difficoltà e disagio, come testimonia l’immagine di Pin con la sigaretta che si ingozza “di fumo gola e naso, fumo ancora aspro e ruvido contro la sua gola di bambino, ma di cui bisogna ingozzarsi fino a farsi lagrimare gli occhi e tossire con rabbia, non si sa bene perché”.¹⁸⁵ Il ragazzino non capisce il mondo degli adulti perché in questa realtà dominano la violenza e il sesso e la sua condizione ancora infantile vede questi due elementi come qualcosa di completamente estraneo. Pin cerca di farsi accettare dagli adulti, dell’osteria prima e della brigata poi, parlando come loro, impreca e bestemmiando. Eppure, non capisce completamente il lessico che gli adulti usano e il significato delle parole inerenti alla Resistenza, come *gap* e *sim*, gli rimangono sconosciuti. Queste sigle, scritte in corsivo da Calvino, hanno un fascino allusivo per il fanciullo che attribuisce loro una capacità magica di adattarsi e sovrapporsi alla realtà. I suoni gli suscitano “un effetto intenso” gli evocano “un universo inesplorato e meraviglioso, la cui conquista potrebbe anche determinare il suo ingresso nel mondo adulto”.¹⁸⁶ Questo ingresso, però, non avverrà mai e due fatti esemplificativi ci tolgono ogni dubbio: Pin non scoprirà mai il significato di *gap* e la sua prima prova di iniziazione

¹⁸⁰ Ivi, p. 3.

¹⁸¹ Ivi, p. 4.

¹⁸² Ivi, p. 8.

¹⁸³ Ibidem.

¹⁸⁴ Ibidem.

¹⁸⁵ Ivi, p. 5.

¹⁸⁶ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 95.

perde di significato. Gli uomini dell'osteria, infatti, chiedono al ragazzino di rubare la pistola del soldato tedesco che visita la sorella con la promessa che, in questo modo, diventerà uno di loro. Eppure, una volta che Pin entra in possesso dell'arma, agli uomini dell'osteria la P38 non importa più. Il ragazzino, quindi, riceve la prima vera delusione dal mondo adulto:

ormai è sicuro che non darà loro la pistola; ha i lucciconi agli occhi e una rabbia gli stringe le gengive. I grandi sono una razza ambigua e traditrice, non hanno quella serietà terribile nei giochi propria dei ragazzi, eppure hanno anch'essi i loro giochi, sempre più seri, un gioco dietro l'altro che non si riesce mai a capire qual è il gioco vero.¹⁸⁷

In conclusione “non ci si può mai fidare di quello che dicono”¹⁸⁸ e Pin, arrabbiato, ferito e deluso, li insulta “Bastardi, figli di quella cagna impestata di vostra madre vacca sporca lurida puttana”.¹⁸⁹ Nonostante il fanciullo utilizzi il linguaggio degli adulti, gli uomini dell'osteria non capiscono cosa gli sia preso. Questo sottolinea l'inconciliabilità e l'incomprensione tra i due mondi.

È chiaro che Pin ha agito, e così farà in tutte le sue avventure, “per istinto entro un universo infantile inevitabilmente egocentrico”.¹⁹⁰ Con il suo sguardo “dal basso” deformato, altera le proporzioni delle cose, le ingrandisce o le rimpicciolisce, per adattarle alla propria capacità di comprensione del mondo. Pin, infatti, “tende ad interpretare qualsiasi accadimento a partire dalla propria esperienza ridotta e inconsapevole, a trasformare la realtà che non conosce in un gioco meraviglioso”.¹⁹¹

Ed è proprio qui che si inserisce il concetto di “favoloso” che avevamo lasciato in sospeso. Il punto di vista del protagonista, infatti, tende a “deformare in modo giocoso e favoloso la realtà, riducendola o amplificandola a partire dalle proprie capacità emozionali”.¹⁹² Pensiamo, ad esempio, a quando Pin immagina tutti i giochi che potrà fare con la pistola rubata: “Solo farà capire che è dotato d'una forza terribile e tutti lo obbediranno. Chi ha una pistola vera dovrebbe fare dei giochi meravigliosi, dei giochi che nessun ragazzo ha

¹⁸⁷ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 20.

¹⁸⁸ Ibidem.

¹⁸⁹ Ibidem.

¹⁹⁰ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 48.

¹⁹¹ Ivi, p. 49.

¹⁹² Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 95.

fatto mai”.¹⁹³ Eppure Pin, nella sua condizione di escluso, non sa giocare poiché “non sa prendere parte ai giochi né dei grandi né dei ragazzi”.¹⁹⁴ Infatti, i giochi che gli propone Lupo Rosso “non fanno ridere” e invece di scrivere slogan politici come gli suggerisce il partigiano “ci pensa un po’ su, poi comincia: un ci, un u, un elle...”.¹⁹⁵ Anche la prigione diventa occasione di nuovi giochi poiché “sembra uno scenario incantato”.¹⁹⁶ Questo avviene perché la prigione è uno “spazio segregante, dove i bambini possono sentirsi adulti, perché gli adulti sono forzatamente tornati bambini”, uno spazio magico in cui “la realtà e le donne sono fuori”.¹⁹⁷ La prigione, quindi, “ancor più dell’osteria, è un posto per uomini, ma per uomini a metà, ovvero, nell’unico modo in cui Pin può esserlo”.¹⁹⁸ Lo stesso momento dell’evasione viene paragonato al nascondino “solo che non c’è differenza tra il gioco e la vita, e si è obbligati a giocare sul serio, come piace a Pin”.¹⁹⁹ Inoltre, il rapporto tra il mondo esterno e il mondo interiore di Pin si potenzia durante la notte, poiché “le tenebre favoriscono il trasfigurarsi degli oggetti, e arricchendo di connotazioni magiche la natura, permettono di trasferire sullo spazio esterno i simboli”²⁰⁰ del gioco e del favoloso. Per lo stesso motivo l’incendio, che trasfigura e modifica la realtà è considerato “uno spettacolo magnifico”²⁰¹ da ammirare. Anche il momento forse più crudo e violento, ovvero l’incontro con la morte, viene vissuto con una “rimozione emozionale”²⁰² da parte di Pin che vuole farci credere che il suo spavento sia dovuto alla presenza di un rospo:

Sotto di sé vede una grande forma bianca stesa attraverso la fascia: un corpo umano già gonfio a schiena nell’erba. Pin lo guarda incantato: c’è una mano nera che sale dalla terra su quel corpo, scivola sulla carne, s’aggrappa come la mano d’un annegato. Non è una mano: è un rospo; uno di quei rospi che girano la notte per i prati e che ora sale sulla pancia del morto. Pin con i capelli ritti e il cuore in gola corre lontano per i prati.²⁰³

¹⁹³ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 21.

¹⁹⁴ Ibidem.

¹⁹⁵ Ivi, pp. 47-48.

¹⁹⁶ Ivi, p. 36.

¹⁹⁷ Grimaldi E., *Storia di Pin. Virtualità e azione nel «Sentiero dei nidi di ragno»*, in “Misure critiche”, gennaio-marzo 1976, p. 38.

¹⁹⁸ Ibidem.

¹⁹⁹ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 45.

²⁰⁰ Grimaldi E., *Storia di Pin...*, cit. pp. 40-41.

²⁰¹ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 85.

²⁰² Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 97.

²⁰³ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., pp. 78-79.

Queste trasfigurazioni e rimozioni ci permettono di affermare che lo sguardo di Pin è sempre parziale e circoscritto. Come la natura e il vicolo erano rappresentati di scorcio, anche gli occhi del bambino ci trasmettono uno “sguardo di scorcio” che seleziona una sezione della realtà e non abbraccia mai la totalità, ma anzi sottolinea il distacco tra sé e il mondo. Prendiamo ad esempio i due momenti più “voyeuristici” dell’esperienza di Pin. Il primo è quando il protagonista osserva dal buco della serratura la camera della sorella in cui avviene l’incontro tra questa e il marinaio tedesco: “tutto sembra cambi dimensioni se s’avvicina o s’allontana l’occhio dalla fessura”.²⁰⁴ La camera della sorella è “filtrata dalle fessure del tramezzo, fessure da farsi venire gli occhi strabici a girarli per vedere tutt’intorno”.²⁰⁵ Significativa è la presenza del tramezzo, dietro il quale si trova “la spiegazione di tutte le cose del mondo”.²⁰⁶ È proprio questo elemento architettonico che “ti separa dalle cose ma te le fa scorrere davanti attimo per attimo, con ingrandimenti e messe a fuoco variabili, e uno strazio costante”.²⁰⁷ Essendo separato dal mondo adulto, Pin non capisce quello che avviene nella stanza, e quando di notte si raggomitola nella sua cuccetta

le ombre del ripostiglio si trasformano in sogni strani di corpi che s’inseguono, si picchiano e s’abbracciano nudi, finché viene un qualcosa di grande e caldo e sconosciuto, che sovrasta su di lui, Pin, e lo accarezza e lo tiene al caldo di sé, e questo è la spiegazione di tutto, un richiamo lontanissimo di felicità dimenticata.²⁰⁸

Assistiamo dunque ad una doppia deformazione: la scena deformata vista dalla fessura della serratura si trasforma e trasfigura ulteriormente nei sogni del protagonista. Il sogno, sintomo di una difficoltà di elaborazione sottolinea ancora una volta l’impossibilità di una conciliazione tra il mondo degli adulti e quello di Pin.

Il secondo momento coincide con la scelta di non combattere di Pin e di limitarsi ad osservare la doppia “battaglia”: lo scontro militare con i tedeschi e l’incontro erotico tra Giglia e Dritto. Nonostante il protagonista temporeggi per cogliere i due amanti in flagrante, non riuscirà ad assistere all’atto: tutto ciò che vede è “tra i cespugli, una coperta, una coperta con avvolto un corpo umano che si muove. Un corpo, no, due corpi, escono

²⁰⁴ Ivi, p. 13.

²⁰⁵ Ivi, p. 14.

²⁰⁶ Ibidem.

²⁰⁷ Scarpa D., *Calvino fa la conchiglia...*, cit., p. 69.

²⁰⁸ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 14.

due paia di gambe, intrecciate, sussultano”.²⁰⁹ Allo stesso modo Pin non vede la battaglia armata, ma la immagina: “non vede che montagne intorno a sé, valli grandissime di cui non s’indovina il fondo, versanti alti e scoscesi, neri di boschi, e montagne, file di montagne una dietro l’altra all’infinito. Pin è solo sulla terra. [...] Gli altri uomini, di là dai boschi e dai versanti, si strofinano sulla terra i maschi con le femmine, e si gettano l’uno sull’altro per uccidersi”.²¹⁰ La battaglia reale è riportata solamente con le sensazioni uditive “spari, raffiche, colpi sordi ingranditi dall’eco”, “mitraglia, ta-pum, bombe a mano, colpi di mortaio”.²¹¹ Queste visioni parziali ed incomplete dell’incontro erotico e dello scontro armato, che simboleggiano rispettivamente le donne e le armi, rimarcano ancora una volta l’estraneità di Pin al mondo degli adulti.

Un ulteriore esempio della visione “di scorcio” del fanciullo è il finale. Quando Pin rincontra Cugino considera l’incontro come qualcosa di favoloso: “questi sono posti magici, dove ogni volta si compie un incantesimo. E anche la pistola è magica, è come una bacchetta fatata. E anche il Cugino è un grande mago”.²¹² Cugino si interessa ai nidi di ragno e stavolta è il bambino che conduce per mano l’omone verso questo luogo magico. Tuttavia, Cugino chiede informazioni sulla sorella del protagonista e questo fa nascere in Pin un sentimento di delusione:

A pensarci, sarebbe stato più bello che al Cugino non fosse venuta quell’idea, e fossero rimasti a guardare i nidi di ragno insieme ancora un po’, e poi il Cugino avesse fatto quei suoi discorsi contro le donne, che Pin capiva benissimo e approvava. Invece Cugino è come tutti gli altri grandi, non c’è niente da fare, Pin capisce bene queste cose.²¹³

Alla fine, dopo aver sentito degli spari, Pin vede tornare Cugino, che gli dice che gli è “venuto schifo”²¹⁴ ed è tornato senza fare niente. Per il bambino è una gioia immensa perché questa è la prova che l’omone è il Grande Amico che cercava. Tuttavia, il lettore capisce che in realtà Cugino ha appena ucciso Nera, spia dei tedeschi. E il fatto che in

²⁰⁹ Ivi, p. 124.

²¹⁰ Ivi, p. 123.

²¹¹ Il prevalere delle sensazioni uditive su quelle visive sarà un aspetto fondamentale nel *Ricordo di una battaglia*. Scritto nel 1974, questo “esercizio di memoria” tenta di richiamare alla mente battaglia di Baiardo del 1945. Si scoprirà che la battaglia, di fatto, non venne combattuta dal reparto di Calvino: la vittoria dei fascisti costringe i partigiani alla fuga. (Calvino I., *Ricordo di una battaglia*, [1974], in Id., *La strada di San Giovanni*, cit, pp. 75-85).

²¹² Ivi, p. 144.

²¹³ Ivi, p. 147.

²¹⁴ Ibidem.

questo momento entrambi ricordino la “mamma buona”²¹⁵, figura pura contrapposta alle donne che disprezzano, ne è la conferma. L’*explicit* dell’opera è particolarmente poetico:

E continuano a camminare, l’omone e il bambino, nella notte, in mezzo alle lucciole, tenendosi per mano.²¹⁶

Eppure, a ben vedere, Pin ricorda che le lucciole viste da vicino sono “bestie schifose” e “rossicce”.²¹⁷ Ma Cugino sottolinea che “viste così sono belle”.²¹⁸ Quel “così” si riferisce alla distanza con cui si guardano tali insetti. Pertanto, Pin “ha imparato che la realtà, per essere apprezzata, deve essere osservata da una giusta distanza”.²¹⁹ Ma possiamo davvero apprezzare la realtà? Cases sottolinea che “questo pathos della distanza, se è segno di elezione, è anche causa di infelicità, incapacità di adattarsi alla realtà immediata, a quelle bestie immonde che sono per Pin le donne come sua sorella”.²²⁰ Nel *Sentiero* c’è dunque una continua tensione fra due poli: da un lato la “solitudine della distanza” e dall’altro la presenza di una “comunità necessaria, ma disgustosamente vicina e infida”²²¹ che non accetterà mai Pin.

Pin, infatti, incarna un sentimento della solitudine “originario, che ciascuno porta con sé e coincide con l’insicurezza; e c’è un sentimento della solitudine che costituisce un punto di approdo, una verità accertata e accettata nella quale si deve ripartire per intrattenere rapporti non equivoci con il prossimo e con il mondo”.²²²

2.2.3. LO SGUARDO DI KIM

È proprio in questa solitudine a cui perviene la ricerca individuale di ciascuno di noi che si inserisce la figura di Kim. Il commissario Kim fa la sua comparsa nel capitolo IX, in coppia con il comandante Ferriera. I due costituiscono un esempio di quelle “figure

²¹⁵ Milanini C., *Natura e storia nel «Sentiero»...*, cit., p. 40.

²¹⁶ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 148.

²¹⁷ Ibidem.

²¹⁸ Ibidem.

²¹⁹ Milanini C., *Natura e storia nel «Sentiero»...*, cit., p. 40.

²²⁰ Cases C., *Calvino e il «pathos della distanza»*, [1958], in Corti M., Segre C. (a cura di), *I metodi attuali della critica in Italia*, Eri, Torino, 1970, pp. 53-58, p. 53.

²²¹ Ibidem.

²²² Milanini C., *Natura e storia nel «Sentiero»...*, cit., p. 40.

doppie” di cui abbiamo parlato. Infatti, sebbene combattano entrambi nelle file dei partigiani, Kim e Ferriera rappresentano due posizioni ben diverse. Mentre il primo è un intellettuale per cui la lotta è “lotta di simboli”, il secondo è figlio della classe operaia e considera la lotta come “lotta di classe”.²²³ Nonostante, per stessa ammissione dell’autore, questo capitolo sia stato criticato dai primi lettori di Calvino, il suo inserimento all’interno dell’opera è stato fatto “per soddisfare la necessità dell’innesto ideologico”.²²⁴ Le riflessioni teoriche qui inserite costituiscono “quasi una prefazione inserita in mezzo al romanzo”²²⁵ e diventano determinanti per comprendere il significato dell’opera. Infatti, si rinuncia qui per la prima volta al punto di vista di Pin per affrontare alcuni temi centrali del romanzo. Le riflessioni di Kim, dunque, stanno a significare che il *Sentiero* non è “un racconto fresco e ingenuo fatto da un bambino, ma una costruzione consapevolmente elaborata da un intellettuale che vuol fare vedere il mondo come se fosse visto per la prima volta”.²²⁶

È importante sottolineare che, coerentemente con quanto appena affermato, anche il ritratto del commissario non viene effettuato attraverso il filtro deformante di Pin, ma è totalmente affidato alla voce narrante e a quella dello stesso Kim. Ecco perché Ponti arriva a definire Kim il “deuteragonista” del *Sentiero* che, giustapponendo il proprio punto di vista a quello infantile che aveva dominato fino a quel momento, “offre un’altra possibile chiave di lettura dell’opera”.²²⁷ Non dimentichiamo che Calvino dedica il suo lavoro “A Kim, e a tutti gli altri” quindi al personaggio che completa e capovolge il punto di vista che ad un primo impatto risulta predominante nel *Sentiero*, ovvero quello infantile. Pin e Kim, nonostante non si incontrino mai nell’opera, sono accomunati da una natura “problematica ed egocentrica”,²²⁸ dilaniata da dilemmi che, però, rimarranno senza risposta. La ricerca di Pin di un Grande Amico o, come vedremo, della serenità di Kim alimenta in entrambi i personaggi una curiosità che li porta “a confrontarsi con un reale che si riconferma però insondabile e inconfondibile”.²²⁹ La ricerca della loro integrazione ideale nel mondo non giungerà a nessuna soluzione definitiva. Proprio la consapevolezza

²²³ Benussi C., *Introduzione a Calvino*, cit., pp. 6-7.

²²⁴ Calvino I., *Presentazione*, cit., p. X.

²²⁵ *Ibidem*.

²²⁶ Benussi C., *Introduzione a Calvino*, cit., p. 10.

²²⁷ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 52.

²²⁸ *Ivi*, p. 55.

²²⁹ *Ibidem*.

dell'impossibilità di questa integrazione porterà Pin e Kim a mantenere la loro "posizione di osservatori, di uomini straniati"²³⁰ fino alla fine. Inoltre, entrambi propongono la figura dell'orfano, ma mentre Pin lo è anagraficamente, Kim lo è in quanto figlio di una borghesia che però ha perduto la sua identità rassicurante tipica dei "padri borghesi che creavano la ricchezza".²³¹

Il nome di battaglia del personaggio è quello del protagonista del romanzo omonimo del 1901 di Kipling, il "piccolo Kim in mezzo all'India" a cui il nostro personaggio si sente vicino quando "gli sembra di camminare in un mondo di simboli".²³² Dopo una "malinconica infanzia di bambino ricco" e una "scialba adolescenza di ragazzo timido",²³³ ora Kim è un partigiano. È uno studente di medicina e vuole diventare uno psichiatra. Ma fin da subito si afferma che nonostante abbia "un desiderio enorme di logica, di sicurezze sulle cause e gli effetti", "la sua mente s'affolla a ogni istante d'interrogativi irrisolti".²³⁴ Kim è il riflesso di Calvino intellettuale borghese che non solo non capisce il mondo dei grandi come Pin, ma che mette in discussione i principi e i valori con cui aveva guardato il mondo fino a quel momento. Ecco perché parliamo di una "doppia vista",²³⁵ quella di Pin e quella di Kim che non si incontrano mai fisicamente, eppure le loro prospettive si confrontano continuamente poiché non può esistere l'uno senza l'altro, non si può comprendere l'uno senza l'altro. Questi due sguardi convivono l'uno accanto all'altro, ma non si potrà mai arrivare a una soluzione definitiva. La visione di Pin rimarrà sempre parziale e il bambino rimarrà sempre solo, distante sia dal mondo degli adulti che da quello dei coetanei. Allo stesso modo Kim, sente l'aspirazione a far proprie le certezze assolute della scienza medica e dell'ideologia comunista rappresentata dall'operaio Ferriera, per il quale "le cose sono sicure o sono balle".²³⁶ Tuttavia, egli è attratto dallo studio della mente umana, cioè di quanto più è imponderabile ed incontrollabile, "dall'irrazionalità e soggettività delle scelte individuali".²³⁷ Per questo motivo è fortemente convinto della sua scelta di aver creato il distacco del Dritto,

²³⁰ Ibidem.

²³¹ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 108.

²³² Ivi, p. 107.

²³³ Ivi, p. 108.

²³⁴ Ivi, p. 98.

²³⁵ Ghidetti E., *Il fantastico ben temperato di Italo Calvino*, in Id., *Il sogno della ragione. Dal racconto fantastico al romanzo popolare*, Editori Riuniti, Roma, 1987.

²³⁶ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 107.

²³⁷ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 53.

composto da “gente che s’accomoda nelle piaghe della società e si arrangia in mezzo alle storture, che non ha niente da difendere e niente da cambiare”. Eppure, pensa, c’è “coraggio”, c’è

furore anche in loro. È l’offesa alla loro vita, il buio della loro strada, il sudicio della loro casa, le parole oscene imparate fin da bambini, la fatica di dover essere cattivi.²³⁸

Questo furore è comune ad entrambi gli schieramenti, ai partigiani come alla Brigata nera: “basta un nulla, un passo falso, un impennamento dell’anima e ci si ritrova dall’altra parte, come Pelle, dalla Brigata nera, a sparare con lo stesso furore”.²³⁹ Nonostante questo, Kim riconosce che la parte dei partigiani è quella “giusta” perché essi sono “dalla parte del riscatto”, che non è altro che il significato più vero e profondo della lotta.²⁴⁰

Risulta evidente come l’interesse verso gli altri corrisponda in Kim ad un “atteggiamento introspettivo e autoriflessivo”.²⁴¹ Questo personaggio, cercando di capire gli altri, si interroga continuamente sulla propria identità: “Kim... Kim... Chi è Kim?...”.²⁴² Se lo chiede perché in lui c’è una contraddizione interna: “è logico, quando analizza con i commissari la situazione dei distaccamenti, ma quando ragiona andando da solo per i sentieri, le cose ritornano misteriose e magiche, la vita degli uomini piena di miracoli. Abbiamo ancora la testa piena di miracoli e magie”.²⁴³ Questa sorta di scissione interiore viene ripresa nel momento in cui pensa alla battaglia imminente, ma anche all’amore per Adriana, esattamente come si immagina che un soldato tedesco nello stesso momento stia pensando alla sua amata. Ma il tedesco verrà ucciso dai partigiani, anche se non avesse dedicato l’ultimo pensiero alla sua innamorata, poiché “tutto quello che lui fa e pensa è perduto, cancellato dalla storia”.²⁴⁴ Diversa è, invece, la condizione di Kim

Ogni mio passo è storia; io penso: ti amo, Adriana, e questo è storia, ha grandi conseguenze, io agirò domani in battaglia come un uomo che ha pensato stanotte: «ti amo, Adriana». Forse non farò cose importanti, ma la storia è fatta di piccoli gesti anonimi, forse morirò domani, magari prima di quel tedesco, ma tutte le cose che farò prima di morire e la mia morte stessa saranno

²³⁸ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 105.

²³⁹ Ibidem.

²⁴⁰ Ivi, p. 106.

²⁴¹ Ponti A., *Come leggere...*, cit., p. 53.

²⁴² Ibidem.

²⁴³ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 107.

²⁴⁴ Ivi, p. 109.

pezzetti di storia, e tutti i pensieri che sto facendo adesso influiscono sulla mia storia di domani, sulla storia di domani del genere umano.

La risposta alla riflessione di Kim, quindi, è solo in parte risolutiva: si prende coscienza della limitatezza di ogni uomo, che è parte di un tutto. Ma, mentre “i pensieri degli uomini possono essere riferiti, sul valore del tutto ci si può soltanto interrogare. Ed ecco che anche la Storia, la Storia da cui aspettano un senso le vicende dei singoli, si rivela a sua volta in attesa di un significato”.²⁴⁵ Ma questo significato risiede nel futuro. Arriveremo mai a comprenderlo? Calvino ci lascia con il dubbio: “forse un giorno si arriverà ad essere tutti sereni, e non capiremo più tante cose perché capiremo tutto”.²⁴⁶

²⁴⁵ Milanini C., *Natura e storia nel «Sentiero»...*, cit., p. 31.

²⁴⁶ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 107.

2.3. UN GIORNO DI FUOCO DI BEPPE FENOGLIO

Lo “sguardo dal basso” compare anche nel racconto *Un giorno di fuoco* di Beppe Fenoglio, pubblicato per la prima volta nella rivista “Paragone” nell’ottobre del 1955.

Successivamente il racconto viene inglobato nella raccolta omonima stampato nel 1963 da Garzanti. Il titolo in realtà si sarebbe dovuto riferire solamente ai primi sei racconti pubblicati, ovvero quelli che l’autore avrebbe voluto chiamare inizialmente *Racconti del parentado*, poiché, come scrive Fenoglio a Calvino in una lettera del 1961 “sono tutti ambientati nella mia nativa Langa e tirano in ballo i miei parenti paterni”.²⁴⁷ *Un giorno di fuoco* avrebbe dovuto aprire tale “libriccino” e la *Novella dell’Apprendista Esattore* avrebbe dovuto chiuderlo “data la somiglianza della vicenda”.²⁴⁸

Un giorno di fuoco trae origine da un fatto di cronaca, pubblicato il 19 ottobre 1933 nella «Gazzetta d’Alba». Nel 1954 Fenoglio scrive nel *Diario*:

Prepotente mi torna alla memoria il gran fatto di Gallezio di Gorzegno. Debbo rinfrescarmi i particolari. Ci vorrebbe una scappata a Gorzegno: la casa per sempre muta di Gallezio, dove s’è fermato il fumo degli spari, il castello spettrale, l’acqua violacea della Bormida avvelenata.²⁴⁹

Fenoglio compirà questo viaggio a Gorzegno l’anno seguente e si informerà sul fatto. Tuttavia, vedremo che in *Un giorno di fuoco* rimane ben poco del fatto originario.

Il racconto è narrato in prima persona dal punto di vista di Beppe Fenoglio bambino. Nonostante l’autore adulto riporti un evento accaduto durante la sua infanzia, non si tratta di uno “sguardo all’indietro” dell’adulto che guarda con nostalgia il se stesso bambino, ma di uno sguardo straniante del bambino-narratore “capace di esprimere con freschezza, al di fuori di frusti schemi neorealistici, la straordinarietà dei fatti”.²⁵⁰

Anche per l’analisi di quest’opera si partirà dalla trama per passare allo spazio e al tempo. Infine, si indagheranno lo “sguardo dal basso” del protagonista bambino e quello della zia, che definiremo il suo “doppio”, spiegando i motivi della nostra scelta.

²⁴⁷ Lettera a Calvino del 31 gennaio 1961 in Fenoglio B., *Lettere*, a cura di Bufano L., Einaudi, Torino, 2002, pp. 142-143.

²⁴⁸ Ibidem.

²⁴⁹ Fenoglio B., *Diario*, in *Opere*, ed. critica dir. da Corti M., Einaudi, Torino, 1978, Vol. III p. 206.

²⁵⁰ Bufano L., *Introduzione*, in Fenoglio B., *Tutti i racconti*, Einaudi, Torino, 2007, p. XXXI.

2.3.1. ANALISI

La trama

La vicenda è ambientata intorno agli anni Trenta a Gorzegno, in provincia di Cuneo. Lo spazio del racconto verrà analizzato successivamente. Fin da subito, però, è necessario specificare che Gorzegno è il luogo in cui avviene il fatto raccontato, ma Beppe bambino-narratore si trova a San Benedetto Belbo, ospite a casa degli zii.

“Alla fine di giugno Pietro Gallesio diede parola alla doppietta”.²⁵¹ Questo l’*incipit* di quello che viene descritto come “il più grande fatto prima della guerra d’Abissinia”.²⁵² Gallesio, infatti, compie una strage: uccide il fratello e il nipote, risparmia la cognata perché gli appare davanti con la bambina piccola per poi scappare. Sulla strada incontra il parroco e uccide anche lui. La narrazione di questo primo paragrafo è secca, precisa e senza alcun giudizio, come se la voce appartenesse a qualcuno “perfettamente informato sulla dinamica degli avvenimenti”.²⁵³ Successivamente, però, la narrazione assume il punto di vista di Beppe Fenoglio bambino. Il protagonista, infatti, viene a sapere del fatto “verso le dieci della sera”²⁵⁴ origliando i discorsi di sua zia e del suo ziastrò. Nonostante la preoccupazione dei due adulti, secondo i quali “la notte non si sarebbe potuto dormire, per il lungo fracasso dei camion dei carabinieri che convergevano su Gorzegno”,²⁵⁵ il bambino dorme tranquillamente. Quando la mattina seguente si sveglia più tardi del solito, trova lo ziastrò ancora a casa. L’uomo gli spiega che la zia l’ha obbligato a rimanere a casa per paura che l’uomo incontrasse “Gallesio latitante”. Lo ziastrò, però, è convinto che Gallesio, che aveva visto una volta alla fiera di Cravanzana, “non farebbe un’uncia di male” agli uomini come lui. È in questo momento che ha inizio il vero racconto:

Subito dovemmo tutti e due scattar la testa in alto, ch  il cielo sopra Gonzegno aveva preso a sbattere come un lenzuolo teso sotto raffiche di vento.²⁵⁶

²⁵¹ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, [1955], in Id., *Un giorno di fuoco. Racconti del parentado*, Einaudi, Torino, 2023, p. 3.

²⁵² Ibidem.

²⁵³ Zuliani L., *Che cos’ha di particolare «Un giorno di fuoco» di Beppe Fenoglio*, in *Studi in onore di Pier Vincenzo Mengaldo per i suoi settant’anni*, A cura dei suoi allievi padovani, Sismel, Edizioni del Galluzzo, Firenze, 2007, Vol. II, pp. 1325-1342, p. 1325.

²⁵⁴ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 3.

²⁵⁵ Ibidem.

²⁵⁶ Ivi, p. 4.

Si tratta dei colpi sparati dai carabinieri che assediano il fienile in cui si è barricato Gallesio. Ha inizio, dunque, lo scontro tra l'uomo e quello che lo ziastro chiamerà "lo Stato", una sorta di entità astratta per i campagnoli "abituati a veder sempre e solo il nostro parroco e il Podestà di Niella".²⁵⁷ In seguito sbuca Placido, un abitante di San Benedetto Belbo, con la sua 501 e offre allo ziastro un passaggio per Gorzegno per due lire. Lo ziastro vorrebbe andarci, ma la zia glielo vieta, provocando la rabbia del marito, che guarda con invidia agli uomini che vanno ad assistere alla "battaglia di Gallesio". Dopo che lo ziastro esprime chiaramente la sua posizione a favore di Gallesio parlando con Scolastica, l'avvocata postale, la zia, preoccupata dell'influenza negativa delle idee dell'uomo sul bambino, manda Beppe a cercare la bimba Marcelle. Il fanciullo, che la considera "troppo esuberante" e non ha voglia di "sprecar con lei quella mattinata straordinaria",²⁵⁸ non la trova e torna a casa. Lo ziastro tenta di spiegare a Beppe le ragioni che hanno spinto Gallesio ad ammazzare il fratello, il nipote e il parroco: "Gliel'hanno fatta sporca", "gli hanno fatto dei torti [...] nell'interesse": il fratello, infatti, gli faceva pagare un interesse alto per il prestito che gli aveva fatto, la cognata aveva aizzato il marito "a farsi restituire il prestito e in mancanza a strappargli il campo e il prato".²⁵⁹ L'unica salvezza di Gallesio era quella di sposarsi con una donna che "aveva un po' roba" in modo da liquidare il fratello. La donna era decisa a sposarsi, ma aveva chiesto consiglio al parroco. Questi l'aveva spaventata descrivendo in modo negativo il futuro marito perché voleva "che la donna restasse da sposare e lasciasse i suoi beni alla chiesa". Così la donna rinuncia al matrimonio.

E allora Gallesio ha sparato. A suo fratello, per essersi dimenticato d'essere suo fratello e ricordato soltanto d'essere il marito di una strega. A suo nipote, perché era quello che in definitiva si sarebbe goduta la sua terra. E al parroco, per quella porcheria, quel tradimento delle informazioni false.²⁶⁰

A prima vista tali ragioni sono enunciate in modo dettagliato e soddisfacente, ma, come scrive Saccone, si ha l'impressione che questo racconto "spieghi poco o nulla, e semmai gratti solo la superficie".²⁶¹ È indubbio che lo ziastro rimanda a cause più antiche rispetto

²⁵⁷ Ivi, p. 15.

²⁵⁸ Ibidem.

²⁵⁹ Ibidem.

²⁶⁰ Ivi, pp. 8-9.

²⁶¹ Saccone E., *Fenoglio. I testi, l'opera*, Einaudi, Torino, 1988, p. 113.

a quelle immediate, “A Galesio le cose non andavano bene, [...] aveva troppo la malattia della caccia per poter accudire a dovere la sua campagna”.²⁶² Tuttavia, ogni tentativo di dare una motivazione concreta e “naturalistica”, sembra in realtà ribadire un fatto di altro ordine: “Galesio [...] sembra segnato all’origine, e tutto il resto è un aneddoto inessenziale”.²⁶³ Vedremo successivamente come questa indifferenza di Fenoglio ad ogni sorta di motivazione porti addirittura a mettere in dubbio l’identificazione stessa di Galesio nel dialogo tra lo ziaastro e la vedova Meca. Quel che conta è che l’uomo continua a combattere fino alla fine e lo ziaastro e il bambino cercano di rimanere costantemente informati sulla battaglia. Remo, il figlio del cantoniere, arriva in bici da Gorzegno e informa che l’uomo ha ucciso anche un carabiniere, “un napoli” nel lessico dello zio. Torna anche Placido e, in una sorta di competizione a chi ha più informazioni sulla battaglia, racconta che Galesio ha ferito anche il capitano dei carabinieri di Alba. Dopo “un’improvvisa voglia di solitudine”²⁶⁴ Beppe indugia in piazza e vede uscire da casa della maestra la sua “ospite misteriosa” che però lo ignora. Il bambino torna quindi a casa e insieme allo ziaastro sente “una fuciliera fitta e furiosa”²⁶⁵ che fa tornare in mente all’uomo la Prima Guerra Mondiale. Il racconto si conclude alla sera, quando Placido ritorna a San Benedetto informando, “forte come un banditore: – Tutto finito. È morto”. Viene spiegato, infatti, che Galesio, con l’ultima cartuccia rimastagli, si è ammazzato. Il bambino vorrebbe saperne di più, ha una sorta di curiosità morbosa per il suicidio dell’uomo, ma lo ziaastro lo spinge a casa. Lo zio riconosce il valore dell’eroe di Gorzegno, morto senza arrendersi e combattendo fino alla fine. Con la conclusione della vicenda l’ambiente si calma e quando ziaastro e nipote guardano per un’ultima volta il cielo sopra Gorzegno, questo sembra “un lago dove fossero finalmente finiti i cerchi provocati dai tonfi di migliaia di pietre”.²⁶⁶ Tutto torna alla normalità, come fanno presagire le parole dello zio alla zia: “Domani mattina torno a lavorare sulla langa di Feisoglio. Sei contenta?”.²⁶⁷ La zia, che, come analizzeremo in seguito, non era stata per nulla impressionata durante tutta la durata dell’impresa, rimane imperturbabile: ricorda l’ora di cena e afferma che andrà in chiesa a pregare per le vittime della sparatoria.

²⁶² Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 8.

²⁶³ Saccone E., *Fenoglio. I testi, l’opera*, cit., p. 114.

²⁶⁴ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 15.

²⁶⁵ Ivi, pp. 16-17.

²⁶⁶ Ivi, p. 18.

²⁶⁷ Ivi, p. 19.

Come abbiamo già detto, la vicenda narrata prende spunto da un vero fatto di cronaca del 1933. Tuttavia, alla base del racconto non c'è un realismo piatto, “ma la convinzione che tra la vita e la scrittura debba stabilirsi un rapporto di solidarietà”.²⁶⁸ Secondo Falaschi, il fatto che la vicenda sia ambientata nelle Langhe non è indice di provincialismo poiché per Fenoglio “il confine geografico non ha nessuna importanza perché il destino è uguale per tutti gli uomini” ovunque essi abitino, “ed Alba e dintorni ripetono in una fascia di terra ristretta le condizioni universali della vita”.²⁶⁹ Questa generalizzazione riguardante la condizione umana è possibile grazie ai legami profondi dell'autore “con la società ed anche con la mentalità contadina”.²⁷⁰ Fenoglio, infatti, rimarrà sempre fedele al mondo langarolo, che gli fornirà per tutta la vita la “materia narrativa ma anche alcuni strumenti fondamentali per interpretarla”.²⁷¹ Questi strumenti sono, secondo Falaschi, il racconto di soli fatti straordinari. E il fatto su cui si basa il racconto è senza dubbio eccezionale, anche se l'autore apporta delle modifiche rispetto al vero fatto di cronaca. Infatti, la vicenda accadde a ottobre e non a giugno, il nome di Gallezio era Felice e non ammazzò il fratello, lo ferì solamente, mentre uccise il nipote dodici giorni più tardi e il parroco la domenica, dopo nove giorni. Fu una vera caccia all'uomo e furono molti i feriti: non solo i carabinieri, ma anche un giornalista. Fenoglio avverte la necessità di ridurre i tempi e gli spazi: la vicenda si svolge in due giorni e la narrazione si concentra sul secondo giorno, quando avviene il vero e proprio “giorno di fuoco”. Si ottiene, quindi, una “sostanziale e molto teatrale unità di tempi e luoghi”²⁷² su cui torneremo a breve.

Risulta evidente, pertanto, come l'esperienza personale narrata in *Un giorno di fuoco* sia “un'invenzione letteraria e non il resoconto, per quanto elaborato, di un ricordo infantile”.²⁷³ Fenoglio, che aveva visitato Gorzegno e aveva sicuramente parlato con chi conosceva Gallezio, decide non solo di fare sparire la vicenda umana che è alla base della strage, ma anche, come vedremo, di inserire nel racconto un'incertezza sull'identificazione stessa dell'uomo. Questa precisa scelta avviene proprio per conferire al fatto straordinario le caratteristiche di una generalizzazione della condizione umana.

²⁶⁸ Grignani M. A., *Beppe Fenoglio. Introduzione e guida allo studio dell'opera fenogliana. Storia e antologia della critica*, Le Monnier, Firenze, 1981, p. 18.

²⁶⁹ Falaschi G., *La Resistenza armata nella narrativa italiana*, cit., pp. 163-164.

²⁷⁰ *Ibidem*.

²⁷¹ *Ibidem*.

²⁷² Negri Scaglione P., *Questioni private. Vita incompiuta di Beppe Fenoglio*, [2006], Einaudi, Torino, 2022, p. 182.

²⁷³ Zuliani L., *Che cos'ha di particolare...*, cit. p. 1330.

Tuttavia, secondo Saccone, proprio la scelta di narrare “situazioni e vicende che non hanno nulla di tipico o di ordinario”²⁷⁴ è la prova che Fenoglio non ha l’ambizione di effettuare una “generale inchiesta sull’uomo” né l’interesse a fornire una “verità generale”.²⁷⁵ In realtà, quindi, ciò che “Fenoglio sembra inseguire fin dagli inizi della sua carriera non è tanto la ricognizione e la descrizione di un mondo, quanto la definizione di un personaggio”.²⁷⁶ Il vero personaggio, secondo Saccone, non sarà Gallesio, bensì Beppe bambino-narratore, come analizzeremo in seguito.

Lo spazio: un luogo di non-vita

Abbiamo detto che la vicenda, come altri racconti di Fenoglio, è ambientata nelle Langhe. Egli, infatti, “si è assunto il ruolo di interprete di un’epoca della vita popolana nelle Langhe, sua stupenda riserva”.²⁷⁷ Nello specifico, il fatto narrato in *Un giorno di fuoco* viene collocato dall’autore durante il soggiorno del piccolo Beppe a casa degli zii. Durante la sua infanzia, infatti, in estate Fenoglio era solito partire con suo fratello Walter (che viene completamente cancellato dai racconti) per San Benedetto Belbo, dove entrambi erano ospiti di Magna Pinota. Nonostante fosse una cugina del padre di Beppe, i due bambini la chiamavano zia. Il suo primo marito era morto durante la Prima Guerra Mondiale e lei si era risposata con Ghirardi, lo ziastrò del racconto. Come abbiamo già affermato, la scelta di Fenoglio di ambientare le sue opere in “una realtà ambientale da lui conosciuta e amata, è soltanto letteralmente un pretesto alla rappresentazione di vicende umane il cui significato è affatto trascendente”.²⁷⁸ A sostegno della sua tesi, Bufano cita la riflessione di Corsini:

Chiunque conosca per esperienza diretta i posti descritti da Fenoglio nei suoi racconti *sa* che l’apparente minuzia con cui l’autore li descrive è un finissimo gioco d’illusione di cui egli si serve per raggiungere un obiettivo che è chiaramente posto al di là di quella cura descrittiva. I luoghi, come del resto le vicende narrate [...], appaiono, in realtà, piuttosto come dei collages di elementi narrativi e descrittivi che la fantasia dell’autore traspone, con illimitata libertà, da un contesto a un altro, senza preoccupazione alcuna della cosiddetta realtà effettiva.²⁷⁹

²⁷⁴ Saccone E., *Fenoglio. I testi, l’opera*, cit., p. 104.

²⁷⁵ Ibidem.

²⁷⁶ Ivi, p. 105.

²⁷⁷ Corti M., *Beppe Fenoglio. Storia di un «continuum» narrativo*, Liviana, Padova, 1980, p. 16.

²⁷⁸ Bufano L., *Introduzione*, cit., p. XXXII.

²⁷⁹ *Atti dei convegni: Beppe Fenoglio 1963-1983. Letteratura e mondo contadino (Alba 10-11 giugno 1983); I giovani e la letteratura (Alba, 29 maggio 1982)*, Sei, 1985, p. 167.

Risulta evidente come questa osservazione si possa applicare anche al nostro racconto: i luoghi della sparatoria sono descritti in modo sommario, con rapide pennellate, “sempre attraverso le voci concitate dei testimoni”²⁸⁰ che hanno assistito alla “battaglia” a Gorzegno e tornano a San Benedetto per riferire le ultime notizie. È significativo che la vera azione narrata nella vicenda avvenga in un luogo lontano, separato rispetto a dove si trovano il narratore-bambino e lo ziastrò. Infatti, l’unità di luogo di cui parlavamo prima si concentra intorno alla casa degli zii, che i due personaggi maschili non possono lasciare: la zia prima vieta al marito di andare a lavorare per paura che si possa imbattere in Gallesio e poi gli proibisce ancor più drasticamente di andare a Gorzegno ad assistere allo scontro. Utilizziamo il chiarissimo schema²⁸¹ di Zuliani per capire visivamente lo spazio in cui si muovono i personaggi.

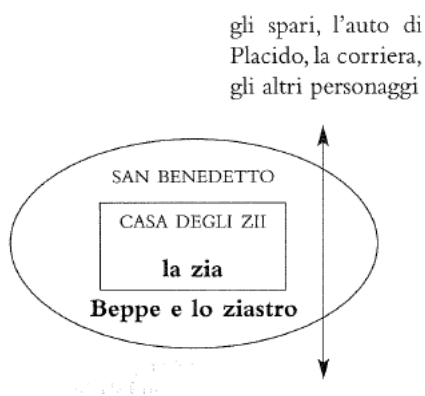


Figura 1

Lo ziastrò e il bambino, impossibilitati ad allontanarsi, “si aggirano per il paese, impegnati in una serie di incontri e occupazioni”²⁸² in attesa di ricevere notizie. Essi “orbitano sempre intorno alla casa della zia che ogni tanto esce o si affaccia alla porta o ad una finestra”.²⁸³ I due personaggi maschili, quindi, rimangono bloccati tutto il giorno “in una sorta di recinto: i confini del paese, che i due non possono oltrepassare, con al centro, interdotta anch'essa, la casa della zia, da dove lei ogni tanto appare e scompare “come uno spirito”,²⁸⁴ e “dà ordini e giudica.”²⁸⁵ Quasi tutti gli altri personaggi, invece, continuano ad entrare e uscire da questo recinto, portando notizie su Gallesio. Questi personaggi svolgono, dunque, una funzione di ponte tra il mondo interno in cui sono

²⁸⁰ Zuliani L., *Che cos'ha di particolare...*, cit. p. 1330.

²⁸¹ Ivi, p. 1333.

²⁸² Ivi, p. 1331.

²⁸³ Ibidem.

²⁸⁴ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 16.

²⁸⁵ Zuliani L., *Che cos'ha di particolare...*, cit. p. 1333.

“rinchiusi” il bambino e lo ziastro e il mondo esterno lontano, visto come un luogo mitico perché vi sta accadendo qualcosa di straordinario e, per loro, non tangibile.

In questo modo a livello spaziale si sottolinea l’opposizione

tra la non vita (in questo caso, dello ziastro) e i barlumi di un mondo diverso, magari intravisti nello sfogo tragico di un folle, ma inaccessibili: il divieto per il personaggio di raggiungere il luogo del dramma realizza allora fisicamente nella distanza geografica questa inaccessibilità.²⁸⁶

Come analizzeremo in seguito, a questa distanza spaziale si aggiungerà anche la distanza temporale dell’io narrante che racconta un avvenimento della sua infanzia.

In precedenza abbiamo notato che in *Un giorno di fuoco* sono presenti, oltre all’unità di spazio appena indagata, anche l’unità di tempo (l’azione si svolge nell’arco di una giornata) e l’unità di azione. Infatti, l’unica vicenda viene narrata “in tempo reale”²⁸⁷ poiché il tempo dell’azione e della narrazione coincidono, anche se c’è una lieve sfasatura “tecnica” tra il momento effettivo in cui si susseguono gli eventi e l’arrivo delle notizie da Gorzegno a San Benedetto Belbo. L’“atmosfera di teatro”²⁸⁸ è confermata dal ritmo incalzante con cui viene narrato l’avvenimento e da alcuni riferimenti linguistici. La zia, in tono chiaramente dispregiativo, definisce la vicenda come “il teatro di Gallezio”.²⁸⁹ Tale metafora è sottolineata dalla descrizione di ciò che sta accadendo a Gorzegno: “dietro ogni albero c’era uno spettatore”, “i fortunati provvisti di binocolo” non lo cedevano “nemmeno a offrirgli uno scudo per pochi minuti di visione”, le macchine arrivate da Torino “coi nomi di giornali sulle targhe” piene “di giornaliste e fotografi”.²⁹⁰ È chiaro che c’è una spettacolarizzazione della sparatoria e che la presenza del pubblico è fondamentale. Ma l’esempio forse più significativo è il momento in cui Placido torna a San Benedetto: “faceva su e giù con le mani, ripetutamente, il gesto di chi chiude un sipario. E poi disse, forte come un banditore: – Tutto finito. È morto”.²⁹¹ Alla morte di Gallezio cala il sipario su quel giorno di fuoco così eccezionale che “nessun altro paese delle Langhe aveva mai conosciuto un giorno così”.²⁹²

²⁸⁶ Bigazzi R., *Fenoglio: personaggi e narratori*, Salerno, Roma, 1983, pp. 51-52.

²⁸⁷ Zuliani L., *Che cos’ha di particolare...*, cit. p. 1330.

²⁸⁸ Saccone E., *Fenoglio. I testi, l’opera*, cit., p. 110.

²⁸⁹ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 3.

²⁹⁰ Ivi, p. 14.

²⁹¹ Ivi, p. 18.

²⁹² Ivi, p. 14. Da notare che questo passaggio ricorda una clausola verghiana, con un giudizio dato da una voce corale indefinita ma popolare.

L'epica: la testimonianza orale

Tuttavia, la visione, che è insita nel teatro, viene negata al bambino e allo ziastro. Il loro movimento e il loro sguardo verso Gorzegno vengono bloccati dalla zia. I due, quindi, si devono far bastare il “flip-flap nel cielo,”²⁹³ gli echi degli spari che, “con il loro tacere e il loro infittirsi”,²⁹⁴ fanno nascere illazioni tra coloro che assistono da lontano alla vicenda. Ma soprattutto lo ziastro e il bambino si devono accontentare dei racconti orali dei fortunati che hanno avuto la possibilità di andare a Gorzegno. Ed ecco il ruolo di Remo, una sorta di messaggero che, in sella alla sua bici da corsa, si slaccia “i cinghietti”²⁹⁵ e informa il pubblico che Gallesio ha ucciso un carabiniere. Ruolo analogo è quello di Placido, moderno aedo che grazie alla macchina può continuare ad andare e venire da Gorzegno con sempre nuove storie da raccontare accompagnato da una gestualità molto espressiva. L’oralità di cui è intessuto il fatto, già di per sé straordinario, ne aumenta dunque l’“aura epica”, il suo “clima di leggenda”²⁹⁶ poiché lascia più libertà di interpretazione rispetto alla testimonianza visiva diretta. E l’interpretazione “fiera e disperata della coerenza di un personaggio che non viene mai afferrato dal narratore in presa diretta, ma vissuto attraverso l’atteggiamento simpatetico di uno spettatore della sua terra” fa acquisire a Gallesio il ruolo di eroe. Un eroe esemplare, almeno dal punto di vista dello ziastro, che alla fine si uccide con l’ultima cartuccia rimastagli. Il suicidio dell’uomo viene vissuto con sollievo dallo ziastro, che temeva una sua resa. Gallesio “non si è arreso alla malora (e, come si è accennato, non ha importanza quale Gallesio sia e quale sia stata la sua malora)”²⁹⁷.

Se consideriamo la riflessione di Casadei, esiste “una distinzione tra racconto eroico, che propone il resoconto di un’impresa, e epica, che presuppone un ripensamento, una rilettura inserita in un codice culturale spesso diverso da quello dei fatti narrati”²⁹⁸. Alla luce della nostra analisi vediamo che in *Un giorno di fuoco* sono presenti entrambi gli elementi. Infatti, l’eroico si trova nei racconti di Placido e degli altri testimoni diretti della

²⁹³ Ivi, p. 6.

²⁹⁴ De Nicola F., *Introduzione a Fenoglio*, Laterza, Roma-Bari, 1989, p. 80.

²⁹⁵ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 5.

²⁹⁶ Saccone E., *Fenoglio. I testi, l’opera*, cit., p. 115.

²⁹⁷ Bigazzi R., *Fenoglio*, Salerno, Roma, 2011, p. 224.

²⁹⁸ Casadei A., *L’epica storica di Fenoglio*, in “Cahiers d’études italiennes”, numero 1, 2004, pp. 105-117, p. 108.

vicenda, mentre l'epica si può individuare nel distanziamento fisico e temporale dello sguardo del bambino che analizzeremo in seguito.

Il sistema dei personaggi

Abbiamo detto che Gallesio è l'eroe di questo racconto che “ha saputo resistere ad ogni tentazione” e “vivere all'altezza dell'aspettativa del suo pubblico”.²⁹⁹ Si instaura dunque una forte relazione tra l'uomo e il pubblico, in primo luogo lo ziaastro. Eppure la vera identità di Gallesio sfugge allo ziaastro. All'inizio quest'ultimo è convinto di saper bene di chi sta parlando: “L'ho visto una volta alla fiera di Cravanzana”.³⁰⁰ Di conseguenza, gli occhi dello ziaastro diventano speciali per il narratore, poiché sono “gli occhi che una volta s'erano riempiti della figura di Gallesio”.³⁰¹ Tuttavia, più tardi la vedova Meca, riflettendo sul fatto che Gallesio “non dava l'aria di essere un uomo così né che avrebbe fatto questa fine” rivela di aver ballato con lui “tre volte di fila sul ballo a palchetto a Feisoglio”³⁰² quarant'anni prima. Meca afferma che Gallesio ha sessant'anni compiuti da poco e quindi lo ziaastro capisce che non è colui che credeva e quasi se ne vergogna con il nipote. L'uomo si domanda “Ma allora chi è questo Pietro Gallesio? Certo che dev'essere ancora robusto come un cannone”.³⁰³ Ovviamente la domanda non trova una risposta perché in questo modo da una parte si sottolinea l'aura mitica del personaggio, e dall'altra si rimarca il fatto che ciò che importa è che si sia difeso fino alla fine per poi uccidersi con l'ultima cartuccia. Ma, come sottolinea Saccone, quello di Gallesio è

un suicidio che fino a un certo punto si atteggia dimostrativamente nei modi di una resistenza e di una protesta, più esattamente di una rivolta senza un vero oggetto determinato e senza speranze, simbolica, assurda ed astratta. [...]. Il tutto nel contesto di un mondo senza Dio, senza giustificazione e senza redenzione.³⁰⁴

Vedremo successivamente che la definizione di “mondo senza Dio” si applica alla visione del mondo di Gallesio e dello ziaastro, ma non si può assolutamente applicare al punto di vista della zia.

²⁹⁹ Saccone E., *Fenoglio. I testi, l'opera*, cit., p. 112.

³⁰⁰ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 4.

³⁰¹ *Ibidem*.

³⁰² *Ivi*, p. 12.

³⁰³ *Ivi*, p. 13.

³⁰⁴ Saccone E., *Fenoglio. I testi, l'opera*, cit., p. 117.

Analizzando lo sguardo di Beppe bambino scopriremo che la vera relazione non è quella palese che si instaura tra Galesio e il suo pubblico, bensì quella segreta che nasce tra l'eroe e il narratore.

La strage e la conseguente sparatoria che vede protagonista Galesio danno "l'impressione di essere al fronte".³⁰⁵ La violenza ovviamente attira un pubblico tutto maschile. Di Remo e Placido si è già detto in precedenza, ma ora cerchiamo di analizzare lo sguardo tipicamente maschile che essi, insieme allo ziastrò, incarnano e che in un certo modo si riflette sulla visione del bambino-narratore. Gli uomini che assistono direttamente o indirettamente alla vicenda non si chiedono il perché del gesto di Galesio, ma sono semplicemente attratti in modo morboso dallo spettacolo violento e sanguinoso. Come abbiamo già sottolineato, lo stesso autore non spiega i motivi del comportamento di Galesio perché "manca a Fenoglio ogni mitologia della terra e del sangue, ogni intento di ricerca di motivi ancestrali entro i luoghi e le vicende della campagna"³⁰⁶ delle Langhe. La connessione tra la "battaglia di Galesio" e la guerra non è solo presente in modo esplicito nella similitudine dell'esempio sopraccitato, ma è un tema che corre in modo sotterraneo in tutto il racconto. La Prima guerra mondiale è una "riserva di esperienze e fatti da narrare" e da ascoltare:³⁰⁷

– Bisogna esserci stati per sapere cos'è stare sotto il fuoco. Provare per credere. Tuo padre ti ha mai raccontato? Dissi di no, mentendo, perché mio padre, quand'era in vena di raccontare, non aveva mai altro argomento che la guerra del quindici, ma mentii perché ora volevo sentirme qualcosa da mio ziastrò.³⁰⁸

Inoltre la guerra, proprio come l'episodio di Galesio, è "eccezione rispetto alla pace, rottura della *routine* quotidiana e momento della prova: dove gli uomini si riconoscono e si distinguono, si mostrano per quel che sono e valgono".³⁰⁹ Ecco spiegato lo sfogo di rabbia dello ziastrò, che mette in evidenza le rispettive prove al fronte tra se stesso e il primo marito della zia, portato all'ospedale con la diarrea. Ed ecco spiegata la curiosità morbosa degli uomini che vogliono assistere personalmente alla sparatoria, identificarsi in Galesio per avere, come al fronte, "la possibilità (o l'illusione) di esistere veramente,

³⁰⁵ Ivi, p. 14.

³⁰⁶ Barberi Squarotti G., *Poesia e narrativa del secondo Novecento*, Mursia, Milano, 1978, p. 369.

³⁰⁷ Rizzo G., *La ricerca «parentale»*, in Id., *Su Fenoglio tra filologia e critica*, Milella, Lecce, 1976, p. 104.

³⁰⁸ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 17.

³⁰⁹ Saccone E., *Fenoglio. I testi, l'opera*, cit., p. 111.

di incontrare il valore, una pienezza d'essere per cui valga la pena soffrire e anche morire".³¹⁰ Per questo motivo lo ziaistro non poteva accettare la resa di Gallesio e, non appena sente che si è ucciso, respira di sollievo ed inizia a spingere verso casa il nipote, che vorrebbe invece ricevere altri dettagli.

Le figure maschili, in conclusione, sono più sbilanciate in favore del "principio del piacere" che può essere un'alternativa all'esistente, anche se questa "alternativa è conosciuta a priori senza speranza".³¹¹ Lo ziaistro spiega infatti al nipote: "Certe cose si fanno proprio perché si è sicuri di avere dopo la forza di morire. Guai se non fosse così. Guai a Gallesio!".³¹²

Completamente opposto è il punto di vista femminile, incarnato dalla zia. Le figure femminili sono decisamente sbilanciate dalla parte del "principio della realtà".³¹³ Il personaggio importante della zia verrà analizzato in seguito, ma anche Scolastica, l'ufficiale postale, condivide la sua posizione. Quest'ultima, infatti non capisce perché lo ziaistro stia dalla parte di Gallesio: "Ma ha ammazzato i suoi [...] e soprattutto quel buon parroco".³¹⁴ Scolastica incarna la donna razionale e cauta che condanna la violenza, specie nei confronti del prete. Possiamo inserire anche Meca nella parte del "principio della realtà", anche se per motivi diversi. Sarà proprio lei, infatti, a far capire allo ziaistro che si stava sbagliando sull'identità di Gallesio. Per quanto l'identificazione dell'eroe non sia definita, sicuramente le parole di Meca sono più vicine alla realtà di quelle dello ziaistro. Il modo pratico e preciso con cui la donna descrive il suo incontro con Gallesio è in netto contrasto con il modo mitico ed indefinito in cui viene descritto l'incontro dello ziaistro con il presunto (e si scoprirà poi erroneo) Gallesio.

Una menzione particolare deve essere dedicata all'ospite misteriosa della maestra. La giovane donna si distingue anche fisicamente dalla donna langarola tipica delle opere di Fenoglio poiché "bionda come una donna d'altri paesi" e con le gambe "di cera".³¹⁵ Apparentemente la sua figura non c'entra niente con la vicenda. Compare verso la fine del racconto, quando il bambino-narratore ha "una improvvisa voglia di breve

³¹⁰ Ibidem.

³¹¹ Ivi, p. 112.

³¹² Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 16.

³¹³ Saccone E., *Fenoglio. I testi, l'opera*, cit., p. 112.

³¹⁴ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 6.

³¹⁵ Ivi, p. 15.

solitudine”.³¹⁶ (Il momento è significativo perché, nonostante la giornata concitata, Beppe sente il bisogno di straniarsi, prendere le distanze dall’azione. Tuttavia, non viene data nessuna spiegazione a questo momento straniante. Analizzeremo in seguito tale passaggio in modo più approfondito.) Il giorno in cui si svolge la vicenda, l’ospite misteriosa apre un libro e ignora Beppe come chiunque altro, nonostante egli passi adagio davanti a lei nella speranza di essere chiamato. Infatti, in una brevissima digressione, il narratore racconta che ci sono state altre volte in cui l’ha chiamato accanto a lei, l’ha fatto sedere vicino alla panca, sull’erba, e gli ha chiesto di cantare: “Mi trovava una bellissima voce ed un sentimento non normale in un ragazzino, sicché, dopo la seconda volta, mi disse: – Tra qualche anno t’innamorerai, ed avrai certamente un amore tremendo”.³¹⁷

Zuliani sottolinea che si tratta di “un presagio: un’allusione al grande amore per «Fulvia», che ha un ruolo centrale in *Una questione privata* e che continuerà a segnare la vita di Fenoglio nel dopoguerra, quando Fulvia era ormai lontana da lui e da Alba”.³¹⁸

Alla luce dell’analisi dei personaggi, risulta evidente che in *Un giorno di fuoco* sono presenti due sguardi “doppi”, diversi e opposti che si confrontano continuamente e che esistono l’uno grazie all’altro. Si tratta dello sguardo di Beppe bambino, narratore in prima persona che condivide la posizione dello ziaastro, “sognatore, anticonformista e laico” e quello della zia “pratica, volitiva e piuttosto bigotta”.³¹⁹

2.3.2. LO SGUARDO DI BEPPE BAMBINO

In precedenza abbiamo parlato della distanza spaziale tra il luogo in cui si trovano il bambino e lo ziaastro e il teatro dell’azione. Analizzando lo sguardo di Beppe bambino è importante sottolineare la distanza temporale che caratterizza il racconto: “l’io riferisce di se stesso bambino testimone delle angustie dello ziaastro che, a sua volta, narra e soprattutto interpreta quanto si sta svolgendo altrove”³²⁰ a seconda dei silenzi e degli spari che giungono da Gorzegno. Il gioco delle distanze, che si raddoppiano nello spazio e nel tempo e si amplificano a vicenda, diventa fondamentale per lo sguardo straniante del

³¹⁶ Ibidem.

³¹⁷ Ivi, pp. 15-16.

³¹⁸ Zuliani L., *Che cos’ha di particolare...*, cit. p. 1334.

³¹⁹ De Nicola F., *Introduzione a Fenoglio*, cit., p. 80.

³²⁰ Bigazzi R., *Fenoglio: personaggi e narratori*, cit., p. 52.

bambino nei confronti della strage di Gorzegno e del suo protagonista. Il fanciullo, infatti, “non può accedere a sua volta ad un’esperienza diretta dei fatti, ma sentirli solo raccontare e commentare a distanza. Anche per lui quell’evento straordinario è raggiungibile, col suo protagonista, solo nel racconto che se ne fa”.³²¹ La relazione più importante, infatti, è la relazione che si crea, a distanza, tra Gallezio e Beppe bambino. Sicuramente è evidente che il bambino, influenzato dalla visione dello ziaastro, partecipa emotivamente alla vicenda. Ma “l’identificazione proiettiva del pubblico con l’eroe Gallezio”³²² raggiunge il culmine proprio nella figura del narratore, che evoca un fatto lontano dal tempo appreso da un bambino che ora è un uomo. Non a caso il fanciullo è avido di informazioni che riguardano l’eroe. Le continue domande che pone allo ziaastro ne sono la prova. Anche quando pone domande sul paese (“Zio, dimmi qualcosa di questo paese Gorzegno”³²³), il narratore specifica che a lui il luogo “interessava principalmente come paese di Gallezio”.³²⁴ Chiede persino allo ziaastro se conosce la casa in cui si è barricato l’uomo. Ovviamente il bambino si era fatto un’idea di questo eroe misterioso e quando Meca dice che egli ha più di sessant’anni commenta così la sua scoperta: “Io ci rimasi. M’ero figurato Gallezio nel pieno delle forze, per poter sostenere una battaglia simile, qualcosa come mio padre”.³²⁵ Inoltre, quando l’eroe muore prova una curiosità morbosa di saperne di più, ma questo desiderio rimane inappagato:

Io volevo saperne infinitamente di più, cimentare Placido fino a farmi dire l’ultimo particolare, soprattutto se aveva visto il cadavere di Gallezio, ma mio ziaastro premette un po’ più forte sulla mia spalla e dovetti incamminarmi.³²⁶

Anche il suo guardare un’ultima volta il cielo sopra Gorzegno acquista il significato ben preciso di un triste commiato. Mentre lo zio guarda il cielo con solennità dopo aver affermato “Di Gallezio voglio ricordarmene finché campo”,³²⁷ lo sguardo del bambino è più malinconico. Paragonando il cielo a “un lago dove fossero finalmente finiti i cerchi provocati dai tonfi di migliaia di pietre”,³²⁸ il fanciullo esprime tutta la sua vicinanza

³²¹ Bigazzi R., *Fenoglio*, cit. p. 105.

³²² Saccone E., *Fenoglio. I testi, l’opera*, cit., p. 110.

³²³ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 10.

³²⁴ Ivi, p. 11.

³²⁵ Ivi, p. 13.

³²⁶ Ivi, p. 18.

³²⁷ Ibidem.

³²⁸ Ibidem.

all'eroe caduto e con cui si era profondamente identificato. Anche il fanciullo, infatti, si sente oppresso e solo. Beppe si trova in un luogo, la casa degli zii, "che sente estraneo";³²⁹ è stato mandato in vacanza a San Benedetto presso una famiglia con cui non si sente a suo agio: "patisce per il modo in cui lo ziaastro mangia, sputa e impreca, e per l'odore del suo sudore. Patisce per il cibo della zia".³³⁰ I confronti con le figure genitoriali sono frequenti e carichi di malinconia: tra gli agnolotti della zia e quelli di sua madre "c'era come dal giorno alla notte"³³¹ e quando afferma di essersi immaginato Gallesio simile a suo padre continua così "che a quest'ora stava sulla porta del suo macello in Alba, così raccolto e nerboruto, che non dovevo pensarci per non partirne la nostalgia, quasi fosse già l'imbrunire".³³² Difatti ci viene spiegato che verso l'imbrunire il fanciullo sentiva sempre nostalgia di casa e aspettava il passaggio della corriera di Alba:

a meno che mi trovassi distante nei boschi, non ne perdevo mai un passaggio, perché a quell'ora sotto vespro avevo sempre una dolorosa voglia di Alba. [...] Quando l'ultimo atomo di quella polvere era ricaduto, allora abbandonavo la mia specola e mi voltavo, sospirando, al paese già sormontato dalle prime fumate della sera.³³³

Per far capire l'eccezionalità dell'evento basti pensare che quel giorno il bambino manca il passaggio della corriera perché in quel momento la macchina di Placido torna per informare della fine della sparatoria e della morte di Gallesio. Come dicevamo in precedenza, ad un certo punto della giornata il fanciullo sente "un'improvvisa voglia di solitudine" ed è "indeciso se scendere a Belbo per fissar l'acqua dei gorgi e vedere fino a che punto resistevo alla sua attrazione oppure entrare nel camposanto a girar per le tombe e segnarmi nomi e date: erano tutt'e due fra i miei giochi solitari".³³⁴

Il narratore sente il bisogno di straniarsi dall'ambiente e dal movimento che lo circonda attraverso dei "giochi solitari" che nascondono una volontà di annullamento da parte del bambino. Uno di questi giochi consiste nel fissare i gorgi con un desiderio di autodistruzione che ricorda Gallesio, che prima uccide il fratello, il nipote e il parroco e poi si suicida. L'acqua, che in questo passaggio costituisce una sorta di richiamo alla

³²⁹ Zuliani L., *Che cos'ha di particolare...*, cit. p. 1334.

³³⁰ Ibidem.

³³¹ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 16.

³³² Ibidem.

³³³ Ivi, p. 17.

³³⁴ Ivi, p. 15.

morte, ricompare alla fine del racconto. Infatti, il cielo sopra Gorzegno è paragonato a “un lago dove fossero finalmente finiti i cerchi provocati dai tonfi di migliaia di pietre”.³³⁵ In questo caso, però, l’acqua trasmette un’idea di stasi perché ormai l’eroe è morto e l’azione si è conclusa. Tornando ai “giochi solitari” del narratore, Saccone osserva che il bambino, proprio come Gallesio, “gioca con la morte, e anche nel suo caso si tratta di resistere”.³³⁶ resistere alla forza di attrazione dei gorgi e al richiamo della morte del camposanto. Ma le similitudini tra i due non finiscono qui: l’ospite misteriosa predice al narratore un “amore tremendo”. Sicuramente non c’è nessun riferimento a un tale tipo di amore dietro l’evento narrato, ma all’origine del gesto di Gallesio c’è una grande passione, anche se “nel senso di un grande patimento, di una grande sofferenza”.³³⁷ La vicinanza tra il bambino e Gallesio viene dissimulata anche grazie alla scelta narrativa di omettere i veri motivi per cui Gallesio ha compiuto il gesto. La falsa ricostruzione dello ziaastro è un depistaggio: dal momento che non si tratta della persona che pensava, la sua si rivelerà essere una falsa ricostruzione e non sapremo mai le ragioni che stanno dietro alla strage.

La stretta relazione che si instaura, a una distanza spaziale e temporale, tra Gallesio e il bambino, rendono il fanciullo il vero personaggio che Fenoglio vuole arrivare a definire: “*Un giorno di fuoco* non è costruito intorno a Gallesio, è costruito intorno a Beppe bambino”. Infatti è nel fanciullo che l’autore “incarna la sua estraneità, ma anche, visto che il bambino appartiene alla sua stirpe, il desiderio di farsi erede-testimone di quel mondo ormai finito”.³³⁸ Possiamo, quindi, arrivare alla conclusione che *Un giorno di fuoco* è un’opera in cui ciò che per Fenoglio “è in gioco” è “la definizione di sé e del suo destino, anche l’esposizione, più che indiscreta, letterariamente pericolosa, dell’autobiografismo”.³³⁹ Oltre al presagio dell’ospite misteriosa riguardante l’amore per Fulvia, i “giochi solitari” del narratore rimandano a motivi frequenti della sua futura produzione letteraria. Inoltre, il fascino che la sparatoria esercita su di lui e la curiosità per i racconti di guerra dello ziaastro, “lasciano intravedere nel bambino timido e malinconico il futuro protagonista dei romanzi partigiani che su quei colli farà la

³³⁵ Ivi, p. 18.

³³⁶ Saccone E., *Fenoglio. I testi, l’opera*, cit., p. 112.

³³⁷ Ibidem.

³³⁸ Bigazzi R., *Fenoglio: personaggi e narratori*, cit., p. 85.

³³⁹ Saccone E., *Fenoglio. I testi, l’opera*, cit., p. 105.

guerriglia”.³⁴⁰ Non dimentichiamo che Beppe è destinato a ritornare su quelle Langhe per combattere e sicuramente si servirà dell’“occhio terribile”³⁴¹ e del suo udito di cui “ci si poteva fidare”.³⁴²

2.3.3. LO SGUARDO DELLA ZIA

C’è però un ostacolo che si interpone tra Beppe bambino e il suo “farsi uomo” ed essere attratto dal fascino della violenza: la zia. La donna più volte tenta di compiere una “manovra svirilizzante”³⁴³ con il nipote. L’esempio più significativo è il momento in cui la zia manda il bambino a giocare con Marcelle, considerata “troppo esuberante” dal narratore che deve “continuamente subirla”.³⁴⁴ Lo ziaastro, parlando con Scolastica, ha appena manifestato apertamente il suo supporto a Galesio e si è espresso negativamente nei confronti dei preti. La zia l’ha subito rintuzzato: “Non dare scandalo al bambino! Vammi a spaccar la legna e spaccamene per un po’ di giorni, già che per colpa di quell’assassino del tuo Galesio oggi non ti posso far andare nei campi”. E rivolgendosi al nipote: “Tu guai se gli vai dietro, o alla fine dell’estate mi torni ad Alba rovinato nell’anima per sempre e tua madre viene su e mi strappa uno per uno tutti i capelli che ho in testa. Va’ a trovare Marcelle”.³⁴⁵ Si creano dunque due posizioni opposte e ben definite: da una parte lo ziaastro ammiratore di Galesio e il bambino che quel giorno si sente in sintonia con il parente; dall’altra la zia, che considera Galesio un “folle” e compie la citata manovra svirilizzante anche con il marito. Infatti, gli vieta di recarsi a Gorzegno con Placido: “il mio uomo da San Benedetto non si muove”.³⁴⁶ La donna rimane impassibile alle offese dello ziaastro e alla sua rabbia: “Però, o donna, che tu non mi lasci andare a Gorzegno per una spesa di due lire, mentre tutti gli altri mezzi uomini son padroni di andarci senza render conto alle loro donne...”³⁴⁷ È la zia che comanda nello spazio della casa e ordina al marito di spaccare la legna e andarle a prendere l’acqua dal

³⁴⁰ Zuliani L., *Che cos’ha di particolare...*, cit. p. 1341.

³⁴¹ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 9.

³⁴² Ivi, p. 13.

³⁴³ Saccone E., *Fenoglio. I testi, l’opera*, cit., p. 112.

³⁴⁴ Ivi, p. 7.

³⁴⁵ Ibidem.

³⁴⁶ Ivi, p. 5.

³⁴⁷ Ivi, p. 11.

pozzo. Ma l'esempio più eclatante del tentativo di svirilizzazione dello ziastro si può notare nel momento in cui la zia lo paragona al suo primo marito. Lo ziastro sta insistendo sull'eccezionalità della sparatoria, un evento che "se lo perdi, lo perdi per sempre".³⁴⁸ La zia, con la sua praticità, non concorda e rimane fedele alla sua posizione:

- E magari prenderti una pallottola da non saper chi ringraziare?
- Non me la sono presa in guerra.
- Appunto, hai avuto fortuna una volta. – No, non fortuna, - disse lui, acido come non l'avevo mai sentito. – Ero in gamba, ero giovane e in gamba.
- Non vuol dire. Ne son rimasti di più in gamba di te, prendi il mio primo uomo.³⁴⁹

È questo l'unico momento in cui l'uomo si ribella, perché viene messo in discussione il suo valore di uomo durante la guerra.

Allora lo vedemmo drizzarsi, districarsi dalla panca e fare una ginnastica come se volesse saltar sulla tavola a piedi giunti. [...].

- Il suo primo uomo! – sbraitò. – Parla del suo primo uomo! Donna, io e Tarrico eravamo nello stesso battaglione, quindi di storie a me non le puoi contare! Ma che pallottola s'è preso il tuo primo uomo? Tarrico alla prima cannonata ha avuto una tale rivoluzione nella pancia che abbiamo dovuto portarlo di peso all'ospedale, [...] e all'ospedale con la diarrea gli è uscita l'anima. Questo è quanto. Il tuo primo uomo. Non fare confusioni, io sono tutt'un altro uomo, anche se tu m'hai sposato solo perché non sapevi come mandare avanti i campi.³⁵⁰

In realtà non si tratta di una vera e propria ribellione, perché comunque il controllo rimane nelle mani della zia. Un altro tentativo di sfuggire allo sguardo della donna si nota nel momento in cui arriva qualcuno da Gorzegno con delle novità sulla sparatoria. Lo ziastro e il nipote sono richiamati da quella vita che si sta svolgendo altrove, tanto che il fanciullo ricorda il loro essere "incuranti che la zia ci vedesse e ci fulminasse dalla finestra".³⁵¹ La zia, donna ancorata alla realtà, non può accettare l'epicità della battaglia di Gallesio, esaltata dall'uomo e dal nipote. Ma proprio per il contrasto tra le due visioni il fatto raccontato acquisisce ulteriormente un'aura mitica perché diventa qualcosa di lontano e di fisicamente irraggiungibile per lo ziastro e per il bambino.

³⁴⁸ Ibidem.

³⁴⁹ Ibidem.

³⁵⁰ Ivi, pp. 11-12.

³⁵¹ Ivi, p. 9.

In precedenza avevamo affermato che la zia indossa *gli occhiali della psicoanalista della realtà*: è la donna a tenere ancorati lo ziaistro e il bambino alla vita pratica della campagna, assegnando loro dei lavori da svolgere, richiamandoli in casa per i pasti e analizzando i motivi reali e concreti che secondo lei sono alla base del gesto di Galesio. Infatti, alla notizia della fine della sparatoria e della morte dell'eroe la zia reagisce in questo modo:

Lei lo fissò con quei suoi occhi neri, insopportabilmente, poi buttò l'asciugamani dentro casa e disse, a me ma per lui: – Tra dieci minuti ceniamo. Tu lavati le mani. Io scappo in chiesa a pregare per le anime delle vittime di Galesio ed anche per l'anima sua. E chiederò al Signore che ci perdoni tutti e ci illumini, perché tutto il male che capita su queste langhe la causa è la forte ignoranza che abbiamo.³⁵²

La zia, fedele al suo ruolo di donna langarola pratica, concreta, ancorata alla religiosità arcaica tipica della campagna, abbandona il suo spazio, la casa, per andare in chiesa e pregare per le anime delle vittime del “folle” e “ignorante” Galesio. Dopo il fatto straordinario, la vita a San Benedetto Belbo torna ad essere la non-vita di prima. Ma in realtà per la zia la vita è sempre stata la stessa perché lei non è stata toccata dall'evento mitico avvenuto a Gorzegno.

³⁵² Ivi, p. 19.

3. LO STRANIAMENTO IN CLASSE: UNA PROPOSTA DIDATTICA

Fino a questo momento abbiamo indagato il dispositivo dello straniamento, soffermandoci in particolare sullo sguardo del bambino. Nello specifico abbiamo analizzato la figura di Pin de *Il sentiero dei nidi di ragno* di Italo Calvino e quella di Beppe bambino in *Un giorno di fuoco* di Beppe Fenoglio. Gli sguardi dei due ragazzini sono stati considerati sia a livello individuale sia in rapporto con i loro doppi, Kim per Pin e la zia per Beppe. Proprio per la posizione ambigua in cui si trovano i due bambini pensiamo che sia interessante proporre una lettura delle opere in questione in classe. In questo modo gli alunni potranno confrontarsi con due esempi di testi in cui è presente il dispositivo dello straniamento. Prima di delineare una possibile proposta didattica per una classe terza della scuola secondaria di primo grado, è necessario riflettere sul perché insegnare letteratura ai preadolescenti e sui motivi per cui crediamo che lo straniamento sia una tecnica letteraria utile in questa fase dell'età evolutiva degli alunni.

3.1. PERCHÉ INSEGNARE LETTERATURA

L'aspetto centrale dell'educazione letteraria è "l'esplorazione del territorio (la lettura, l'analisi, l'interpretazione dei testi), basata sull'esperienza diretta della complessità, dell'imprevedibilità, dell'inesauribile ricchezza di significati delle grandi opere".³⁵³ Infatti, le opere letterarie ci pongono quesiti "a cui non possiamo rispondere con un vero o con un falso, o almeno, che non possiamo risolvere in termini univoci e definitivi".³⁵⁴ L'educazione letteraria si può inserire nell'ambito più generale dell'educazione estetica che si occupa di descrivere "le ragioni e i modi di funzionamento dei codici espressivi speciali – il codice letterario, quello figurativo, quello musicale, quello teatrale, quello cinematografico – nei quali prende forma l'immaginario individuale e collettivo".³⁵⁵

³⁵³ Armellini G., *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Unicopli, Milano, 2008, p. 30.

³⁵⁴ Zinato E. (a cura di), *Insegnare letteratura...*, cit., p. 111.

³⁵⁵ Ceserani R, De Federicis L., *L'insegnamento della letteratura. Appunti per una riflessione*, in "Scuola democratica", VII, numero 2, 1984, pp. 87-92, pp. 89-90. Risulta evidente la necessità di una *educazione all'immaginario* che, secondo i due autori, deve "sviluppare capacità di decodificazione critica, scelta

Come sottolinea Armellini, durante l'esperienza estetica, e quindi anche in quella letteraria, valgono delle convenzioni che sono condivise da tutti i partecipanti, siano essi emittenti o destinatari dell'atto: "sospensione del criterio vero-falso rispetto al modello di realtà socialmente accettato, sospensione del criterio della rilevanza pratica e convenzione di polivalenza".³⁵⁶ Il primo punto sottolinea il fatto che i valori, le norme, le aspettative e i giudizi di giusto e sbagliato non dipendono "dalla corrispondenza tra le asserzioni fatte e il modello di realtà socialmente accettato"³⁵⁷. La letteratura, di fatto, "istituisce simulacri di realtà: anche se i fatti che espone non sussistono, essi sono isomorfi a fatti accaduti o possibili".³⁵⁸ Nello stesso modo i personaggi rappresentati "per quanto i loro atti si differenzino dal genere di quelli riscontrabili con l'esperienza", mantengono un rapporto innegabile con la realtà.³⁵⁹ La presenza di "infrazioni alla verità" sono giustificate dal fatto che ogni scrittore ha come obiettivo primario quello di "farsi ascoltare, o leggere".³⁶⁰ Quindi la menzogna è ammissibile perché conquista l'attenzione del pubblico. Tale pubblico è preparato ad assistere a qualcosa di extra-ordinario poiché, trovandosi di fronte ad un genere letterario specifico, conosce già "la misura e il tipo di infrazioni al possibile".³⁶¹ Si sospende, dunque, il criterio di vero-falso perché la letteratura, ricorrendo alla finzione, allarga "per un momento lo spazio del reale", permettendo ai destinatari di muoversi in zone normalmente e socialmente vietate.³⁶² Per quanto riguarda la sospensione del criterio della rilevanza pratica, Armellini sostiene che i valori e le norme "condivisi dai partecipanti alla comunicazione estetica" non dipendono "dall'utilità pratica delle asserzioni fatte"³⁶³ per l'azione futura. Questo provoca, secondo Schmidt, "un ampliamento delle possibilità di azione oltre le possibilità

consapevole e non passiva, attivizzazione delle potenzialità creative individuali, in chi è destinato a muoversi nel grande universo della comunicazione".

³⁵⁶ Armellini G., *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna, 1987, p. 60.

³⁵⁷ Ibidem.

³⁵⁸ Segre C., *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino, 1985, p. 215.

³⁵⁹ Ibidem.

³⁶⁰ Ivi, p. 218.

³⁶¹ Ivi, p. 219.

³⁶² Ibidem.

³⁶³ Ibidem. L'analisi di questo punto potrebbe aprire un momento di riflessione alla luce del fatto che, negli ultimi anni, la scuola si è accostata sempre più all'idea di un'azienda che deve fornire "competenze tecnico-specialistiche" con il fine dell'inserimento dello studente nel mondo del lavoro. Cfr. Luperini R., *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce, 2000.

convenzionali” a cui corrisponde un “aumento di incertezza (e perciò di sorpresa) per quanto concerne le risposte che ci attendiamo dagli altri partecipanti.”³⁶⁴

Infine, la convenzione di polivalenza, ci fa tornare all’aspetto centrale dell’educazione letteraria, che allena gli studenti alla complessità del mondo grazie alla coesistenza di un “numero indefinito di significati”³⁶⁵ che talvolta possono arrivare ad essere in contrasto tra loro. È proprio la polivalenza insita nella letteratura che “favorisce il gioco tra l’immaginazione del lettore e la struttura del testo”,³⁶⁶ ovvero tra i poli che Segre definisce della “comprensione” e della “variazione”.³⁶⁷ Il lettore, infatti, cercando “di comprendere i significati che l’opera sprigiona” o abbandonandosi “ad associazioni fantastiche e sviluppi liberi”³⁶⁸ si muove nell’ampio spazio dell’interpretazione. L’insieme dei significati nasce dall’incontro tra i suggerimenti dati dal testo e “dal temperamento, le conoscenze, le associazioni fantastiche”³⁶⁹ dei diversi lettori. La polisemia non deriva solamente dalla pluralità dei lettori, ma anche dalle diverse interpretazioni che il singolo individuo può dare alla stessa opera a seconda del momento della vita in cui la incontra. L’educazione letteraria dovrebbe anche aiutare gli studenti a raggiungere “un livello di competenza interpretativa che, senza neutralizzare gli effetti suggestivi della comunicazione estetica”, possa permettere loro “di padroneggiare consapevolmente il suo carattere artificioso, il particolare rapporto tra finzione e realtà che la caratterizza”.³⁷⁰ La cultura di massa in cui siamo immersi tende a favorire una comunicazione nella quale non si distingue il reale dall’immaginario e questo può ampliare il senso di disorientamento e confusione che, come vedremo, già provano i preadolescenti in questa fase della loro vita. La letteratura, dunque, può contribuire all’elaborazione di strumenti per imparare a distinguere la verità dall’artificio.

Inoltre, la comunicazione della cultura di massa diffonde modelli di comportamento che devono essere assorbiti in modo spontaneo e immediato, togliendo ogni spazio per un dibattito o un confronto.³⁷¹ Il momento dell’interpretazione letteraria, momento di

³⁶⁴ Schmidt S.J., *La comunicazione letteraria*, Il Saggiatore, Milano, 1983, p. 72.

³⁶⁵ Ibidem.

³⁶⁶ Ivi, p. 63.

³⁶⁷ Segre C., *Avviamento all’analisi del testo letterario*, cit., pp. 10-11.

³⁶⁸ Ibidem.

³⁶⁹ Armellini G., *Come e perché insegnare letteratura...*, cit., p. 64.

³⁷⁰ Ivi, p. 65.

³⁷¹ Interessanti le riflessioni su cultura di massa e conformismo di Pasolini. Cfr. Pasolini P. P., *Scritti corsari*, cit., e *Lettere luterane* [1976], Garzanti, Milano, 2023.

confronto equilibrato ed aperto che “chiede onestà di giudizio, capacità di superare i limiti dei nostri interessi personali, disponibilità a tener conto dei giudizi altrui”³⁷² ci insegna a problematizzare il comportamento. I modelli di comportamento, infatti, “non devono essere relegati nella zona arbitraria e inaccessibile del soggettivismo irriflesso” ma devono essere continuamente “discussi e approfonditi collettivamente”.³⁷³ La letteratura ci insegna che esistono molte verità e diverse visioni del mondo che talvolta possono risultare contraddittorie, ma non ci chiede mai di scegliere definitivamente e non ci impone di “credere fino in fondo a nessuna di esse”.³⁷⁴ Anzi, talvolta il discorso letterario cede la parola al nemico, ci offre la possibilità di metterci nei panni del cattivo.³⁷⁵ Pensiamo alla vicenda narrata in *Un giorno di fuoco*: Beppe bambino abbraccia la visione dello ziastrò e considera un eroe un uomo che prima compie una strage e poi si si uccide. Nel mondo contemporaneo il raptus violento e distruttivo che porta ad una strage è fortemente condannato e il suicidio non è accettato perché è visto come un tentativo di sfuggire alle proprie responsabilità. Eppure, leggendo il racconto narrato dal punto di vista del bambino, facciamo nostro lo sguardo di Beppe e sospiriamo di sollievo insieme allo zio quando scopriamo che Gallesio non si è arreso. Talvolta fornire il modello di comportamento corretto senza possibilità di dibattito risulta meno incisivo rispetto all’offrire la possibilità di un confronto sui valori. Secondo Schmidt, nell’esperienza letteraria,

il conflitto tra norme, sia in sede di difesa che di infrazione di norme, è caratteristicamente discusso in pubblico facendo riferimento a individui esemplari, alle loro intenzioni e motivazioni così come alla loro esperienza e conoscenza dei risultati e delle conseguenze del proprio agire.³⁷⁶

Dunque è proprio questa “discussione collettiva” sulle “scelte morali individuali” che costituisce il contributo etico fondamentale della letteratura.³⁷⁷

³⁷² Brioschi F., Di Girolamo C., *Elementi di teoria letteraria*, Principato, Milano, 1984, p. 72.

³⁷³ Armellini G., *Come e perché insegnare letteratura...*, cit., p. 66.

³⁷⁴ Ivi, p. 67.

³⁷⁵ Si rimanda alla riflessione di Zinato sulla polifonia presente in Italo Calvino ed Elsa Morante. Tale intreccio di voci permette al lettore di assumere anche il punto di vista del nemico. Cfr. Zinato E. (a cura di), *Insegnare letteratura...*, cit., pp. 116-125.

³⁷⁶ Schmidt S.J., *La comunicazione letteraria*, cit., p. 85.

³⁷⁷ Armellini G., *Come e perché insegnare letteratura...*, cit., p. 68.

La comunicazione sull'esperienza letteraria ci aiuta anche a "definire socialmente noi stessi, le nostre propensioni e la nostra identità".³⁷⁸ E considerando che la preadolescenza, come analizzeremo a breve, è il momento in cui il ragazzo inizia a costruire la sua identità e ha bisogno di comunicare agli altri il modo in cui si vede e di ricevere conferma dall'esterno, spostare il confronto nell'ambito del campo letterario può aiutare questo processo. La letteratura è una "zona franca" in cui sono espressi contenuti "che in altre forme di comunicazione sarebbero censurati o autocensurati"³⁷⁹ e, attraverso la mediazione dell'insegnante durante il dibattito, il preadolescente può meditare sugli esempi positivi o negativi che incontra nelle opere cominciando, in questo modo, a riflettere sulla propria identità. I testi letterari, infatti, offrono "un modello di mondo più duttile ed elastico di quello plasmato dalla fruizione esclusiva dei prodotti di massa" e "un'ampia gamma di sentimenti, situazioni ed esperienze".³⁸⁰ In questo modo lo studente, può allargare i suoi orizzonti emotivi "rendendo più ricche e sofisticate le sue strategie di adattamento di se stesso al mondo e del mondo a se stesso".³⁸¹

3.2. LO STRANIAMENTO IN CLASSE: MOTIVI DELLA SCELTA

Abbiamo visto che la letteratura, specie nel momento della preadolescenza, può essere considerata come un momento di sperimentazione delle emozioni dello studente che si muove "fra immedesimazione e distanziamento critico".³⁸² Analizzeremo ora la specificità della preadolescenza e cercheremo di capire il motivo per cui, in questa fase, proprio il dispositivo dello straniamento permetta allo stesso tempo l'immedesimazione e il distanziamento critico.

Preadolescenza

La preadolescenza comprende il periodo che va dagli 11 ai 13 anni ed è uno stadio dell'età evolutiva caratterizzata da dinamismo, evidenti trasformazioni accrescitive e da una

³⁷⁸ Ivi, p. 71.

³⁷⁹ Armellini G., *La letteratura in classe...*, cit., p. 83.

³⁸⁰ Armellini G., *Come e perché insegnare letteratura...*, cit., p. 69.

³⁸¹ Ibidem.

³⁸² Zinato E. (a cura di), *Insegnare letteratura...*, cit., p. 115.

“sostanziale incompiutezza”.³⁸³ Si tratta di un momento complesso poiché coesistono “compiti di sviluppo differenti, collocati fra la fine dell’immaturità infantile e l’ingresso nell’età adulta”.³⁸⁴ Questa posizione ambigua richiama la posizione dello sguardo del bambino all’interno della classificazione proposta degli stadi dello straniamento. Lo sguardo del bambino/preadolescente si trova sulla soglia del mondo adulto, che vede come estraneo e con il quale si scontra. Pensiamo a Pin, emarginato dai coetanei che fanno ancora parte del mondo infantile, che tenta in tutti i modi di far parte del mondo adulto assumendone il linguaggio scurrile o i comportamenti. Tuttavia, “l’anticipazione di condotte adulte nell’infanzia e nell’adolescenza, per via della tolleranza e/o dell’apprezzamento sociale, non comporta il reale anticipo della maturazione personale, né cognitiva né socioaffettiva”.³⁸⁵ Infatti Pin rimane un bambino che nel profondo non capisce la passione degli adulti per le armi e le donne, anche se si presenta come un loro complice con cenni d’intesa e strizzate d’occhio. L’aggressività del linguaggio del protagonista del *Sentiero*, che in realtà teme un rifiuto anche da parte del mondo adulto, si può ritrovare negli alunni preadolescenti, che cercano sempre di “mettere alla prova” l’insegnante.³⁸⁶ Questo avviene perché la preadolescenza, proprio per la sua dinamicità, si muove tra vari poli: fiducia/sfiducia, provocazione/bisogno di empatia, identità/dispersione di identità, controllo interno/controllo esterno, stasi/movimento.

Fiducia/sfiducia, provocazione/bisogno di empatia

L’allievo, arrivato nella scuola secondaria di primo grado, si trova immerso in una situazione nuova nella quale, oltre a compiti cognitivi nuovi, incontra nuovi soggetti (compagni ed insegnanti) e con un nuovo assetto dell’offerta formativa. La polarità fiducia/sfiducia si sperimenta, quindi, nel rapporto con gli altri nel momento in cui questi ultimi rispettano o deludono le aspettative del preadolescente. Pensiamo a Pin che è alla ricerca del Grande Amico di cui può fidarsi e al quale può raccontare il suo segreto, ovvero dove si trova il luogo in cui fanno il nido i ragni. Durante la sua ricerca Pin viene deluso da Lupo Rosso, con il quale non ci può essere comunicazione, e viene ingannato da Pelle. Alla fine, se ci immedesimiamo nello sguardo di Pin, il Grande Amico si rivela

³⁸³ Moscato M. T., *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano, 2013, p. 65.

³⁸⁴ Ivi, p. 67.

³⁸⁵ Ivi, p. 87.

³⁸⁶ Ivi, p. 71.

essere Cugino. Ma, se ci distanziamo criticamente, vediamo che rimangono delle sfasature: la più evidente è che Cugino uccide la sorella di Pin grazie alle indicazioni dell'ignaro ragazzino. Se l'infanzia è caratterizzata da una fiducia cieca, come quella che Pin prova per l'omone, la preadolescenza prevede un continuo confronto tra fiducia e sfiducia. Se Pin si rendesse conto di essere complice involontario dell'omicidio, considererebbe ancora Cugino come il Grande Amico? L'omone soddisferebbe le aspettative di Pin?

Nel momento in cui c'è un confronto con l'altro si verifica un continuo oscillare tra fiducia e sfiducia, non solo nei confronti dell'altra persona, ma anche nei confronti di se stessi. Durante la preadolescenza “si osserva sempre un radicale difetto di fiducia in di base in se stessi, da cui una diffidenza generalizzata nei confronti degli altri”.³⁸⁷ Di conseguenza l'adulto, in questo caso l'insegnante, deve ottenere “la fiducia degli allievi e, nello stesso tempo, sollecitare e sostenere la fiducia degli allievi in se stessi”.³⁸⁸ Tuttavia, il docente è continuamente sfidato dallo studente che ha bisogno di conferme per verificare se ha riposto la propria fiducia nella figura corretta. Il ragazzo, dunque, oscilla anche tra provocazione e ricerca di empatia da parte dell'adulto. La provocazione e la sfida talvolta sono richieste di attenzione: lo studente, incapace da solo di comprendere se stesso, vuole essere visto e capito dall'adulto in modo da ritrovare nell'esterno la fiducia in se stesso.

Identità/dispersione di identità

Il preadolescente ha perso la fiducia in sé perché non si riconosce più nel bambino che era e deve costruire la sua nuova identità. È proprio nel rapporto e nel confronto con gli altri che il ragazzo inizia a definire se stesso. Per facilitare questo processo, l'allievo ricerca delle figure esemplari. Beppe bambino, ad esempio, si identifica in Gallesio perché è alla ricerca di un modello da imitare nel processo di definizione di sé. Tuttavia, la presenza nel racconto della visione della zia ci permette di comprendere che l'imitazione e l'immedesimazione deve sempre essere accompagnata da un momento critico e di confronto, come vedremo successivamente.

³⁸⁷ Moscato M. T., *Preadolescenti a scuola...*, cit. p. 71.

³⁸⁸ Ivi, p. 72.

Controllo interno/controllo esterno

Nell'occasione del rapporto con gli altri possiamo ritrovare anche la polarità tra controllo interno ed esterno: da una parte la condotta del preadolescente “appare controllata dall'esterno, soprattutto per via inibitoria, e non sufficientemente generata da una motivazione interna”;³⁸⁹ dall'altra parte, però, egli “è ancora contraddistinto da una spinta al controllo orientante per il controllo interno, che si esprime soprattutto nel rifiuto del controllo esterno”.³⁹⁰ Questa apparente contraddizione può essere spiegata analizzando il pensiero iper-razionale tipico del ragazzino di questa età: egli pensa in modo assolutamente logico analizzando solamente i dettagli concreti di una data situazione poiché mancano di consapevolezza emotiva. Non riuscendo a valutare l'intero contesto, tende a dare maggiore importanza ai vantaggi di un comportamento che derivano dalla gratificazione esterna. Il preadolescente è fortemente razionale ed è concentrato nella ricerca delle argomentazioni per dimostrare agli altri la sua capacità di affrontare la situazione in modo autonomo. Di conseguenza, egli rifiuta il controllo esterno perché rifiuta la visione dell'adulto che tenta di ampliare lo sguardo alla situazione nella sua interezza. Il punto di vista adulto è un qualcosa di incomprensibile che però minaccia la sua autonomia. L'esempio perfetto è quello di Beppe bambino, che è interessato a Gorzegno solo in quanto paese del suo eroe Gallezio, non in quanto luogo fisico. Quando lo ziaastro inizia a descrivere Gorzegno, il suo castello e il fiume Bormida, il nipote lo interrompe e gli domanda se conosce la casa in cui si è barricato Gallezio. Beppe vuole dunque parlare solamente degli aspetti concreti che gli interessano. Durante tutta la vicenda il fanciullo è alla ricerca di singoli dettagli riguardanti il suo eroe: ogni informazione è attesa con impazienza e alla fine vorrebbe sapere nello specifico com'è morto il personaggio. Ma entrambe queste azioni sono ostacolate: la zia esercita un forte controllo sul nipote (e sul marito). È vero che i due rifiutano questo controllo e non appena i compaesani tornano da Gorzegno, incuranti della zia, si precipitano alla scoperta degli ultimi aggiornamenti, ma comunque Beppe e lo ziaastro sono costretti a rimanere in paese, lontano dall'azione. Anche quando il fanciullo vorrebbe fare domande a Placido sul suicidio di Gallezio lo ziaastro glielo impedisce: a lui importa solo che l'uomo non si sia

³⁸⁹ Ivi, p. 75.

³⁹⁰ Ibidem.

arreso, per lui conta la visione totale; al contrario del nipote, l'adulto non è interessato ai dettagli della morte del loro eroe.

Stasi/movimento

La coesistenza del controllo interno ed esterno è legata anche al contrasto tra stasi e movimento. Infatti, la spinta alla vitalità è controbilanciata da momenti introspettivi, in cui il preadolescente si chiude in se stesso. Avevamo già visto che, nel momento di massima concitazione della sparatoria che sta avvenendo a Gorzegno, Beppe bambino ha bisogno di solitudine, di un momento di stasi durante il quale si estranea dall'azione. Anche Pin, mandato dal cuoco Mancino "per faccende nei posti intorno"³⁹¹ si dimentica del mondo adulto nella solitudine del contatto con la natura.

Perché lo straniamento?

Le polarità che abbiamo analizzato testimoniano il fatto che durante la fascia d'età in questione la "coerente visione" che si era consolidata durante l'infanzia "subisce una crisi radicale: l'Io preadolescente esige una nuova «comprensibilità» dell'ordine del mondo come preconditione alla propria progettualità esistenziale".³⁹² È come se il ragazzino vedesse il mondo con occhi nuovi e di conseguenza "è spinto a una verifica critica dell'ordine del mondo e del valore delle regole, compito di sviluppo che lo rende particolarmente critico e reattivo alle proposte, ai modelli e alle norme" familiari e scolastiche, ma anche bisognoso di trovare e verificare "nuovi significati e nuove regole".³⁹³

Lo sguardo nuovo e straniante permette al preadolescente di collocarsi "in termini progettuali all'interno di una realtà a lui esterna"³⁹⁴ che deve essere ripensata. L'oggetto-mondo, avendo perso il significato assunto durante l'infanzia grazie alle mediazioni degli adulti significativi,³⁹⁵ si presenta come un qualcosa di nuovo che viene visto per la prima volta e che quindi deve essere riconfigurato.

L'analisi del dispositivo letterario dello straniamento, che permette di guardare con occhi nuovi la realtà consueta, rende più consapevole il preadolescente del fatto che sta

³⁹¹ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 87.

³⁹² Moscato M. T., *Preadolescenti a scuola...*, cit., p. 78.

³⁹³ Ibidem.

³⁹⁴ Ivi, p. 91.

³⁹⁵ Ivi, p. 99.

incontrando qualcosa di inaspettato e significativo. Nello specifico, lo sguardo del bambino verso il mondo adulto che gli pare incomprensibile può essere condiviso dallo studente. Attraverso il gioco di immedesimazione e distanziamento critico, lo straniamento può aiutare, dunque, a gestire e a comprendere lo sguardo nuovo con cui l'allievo vede il mondo. Infatti, “la distanza e l’alterità” data da occhi diversi permette di scoprire “significati inattesi”: “lo sguardo di un altro ci dice, su noi stessi e sul mondo, qualcosa di nuovo e di vitale, che non ci aspettavamo”.³⁹⁶ Inoltre, lo straniamento rende esplicito “il senso di estraneità e di spiazzamento che scaturisce dall’incontro con un essere umano, un ambiente, una prospettiva culturale lontani dai nostri usi e dalle nostre concezioni”³⁹⁷ e che il ragazzino sente durante questa fase della sua vita. Questo sentimento in un primo momento “permette di riconoscere e descrivere la stranezza dell’altro ai nostri occhi”,³⁹⁸ quindi il mondo che lo studente non riconosce più; in un secondo momento consente “di guardare a noi stessi con lo sguardo dell’altro”,³⁹⁹ favorendo dunque uno sguardo della propria interiorità da una giusta distanza. Questa contrapposizione tra due sguardi-mondi diversi fa scaturire un “guadagno cognitivo inatteso”,⁴⁰⁰ ovvero nuovi significati con cui il ragazzino può riconfigurare la realtà esterna.

Pensiamo, dunque, che lo straniamento sia non solo il ponte che favorisce e facilita l’incontro tra la letteratura e l’immaginario del preadolescente, ma anche lo strumento che può permettere agli studenti un’introspezione e una comprensione del nuovo mondo esteriore che altrimenti risulterebbero complicate.

Ovviamente, in questo contesto, la figura dell’insegnante è fondamentale: egli diventa mediatore tra l’opera letteraria e il preadolescente e aiuta gli studenti a utilizzare sia il “pensiero convergente” sia il “pensiero divergente”. Il lettore, infatti, nel momento in cui si accosta all’alterità dell’opera letteraria, “converge” verso “conoscenze e competenze codificate dal sapere precostruito”. Inoltre, riconosce situazioni o sentimenti di cui ha esperienza, ma che non riesce a capire pienamente. Quando, invece, egli cerca di attribuire

³⁹⁶ Armellini G., *La letteratura in classe...*, cit., pp. 25-26.

³⁹⁷ Ivi, p. 104.

³⁹⁸ Ibidem.

³⁹⁹ Ibidem.

⁴⁰⁰ Ibidem. Questa riflessione viene svolta da Armellini quando analizza l’“osservazione umoristica” di Marianella Scavi. Cfr. Scavi M., *A una spanna da terra*, Feltrinelli, Milano, 1994. All’interno del nostro ragionamento riteniamo che i concetti di osservazione umoristica e straniamento si possano sovrapporre.

al testo un significato, ha la possibilità di “divergere” da tale sapere, pur avendolo ben presente.⁴⁰¹ Dunque lo studente, attraverso la mediazione dell’insegnante, tenta di distanziarsi emotivamente per comprendere meglio se stesso e il nuovo mondo che lo circonda.

Una riflessione sulle interpretazioni

A questo punto è opportuno domandarci quanto si può divergere dal testo letterario. Innanzitutto, dobbiamo ricordare che la polisemia è connaturata nell’opera, il cui significato “non è in tutto e per tutto prevedibile e controllabile dall’autore”.⁴⁰² Nel momento in cui l’autore scrive, il testo inizia ad acquisire una propria autonomia e una vita che continua a rigenerarsi nell’incontro con la pluralità di lettori appartenenti ad epoche diverse. Il testo letterario, dunque, è libero, impertinente, ha una certa “perversione” nel senso che cambia direzione, rompe “l’unità morale” e ideologica tra scrittore ed opera.⁴⁰³ Quest’ambivalenza propria della letteratura non è sinonimo di anarchia: il testo letterario può assumere molteplici significati, ma non infiniti.

Grazie alla lettura, “i significanti testuali escono dalla loro potenzialità” e diventano “significati in atto”.⁴⁰⁴ Pertanto, il lettore è il garante di questa “azione semiotica” del testo, ovvero la capacità dei segni del testo di indicare significati. Secondo Segre, il lettore si avvicina al testo nello stesso modo del critico. L’unica differenza sta nella “consapevolezza”: il critico ha una sistematicità di applicazione e una consapevolezza metodologica che il lettore non ha.⁴⁰⁵ Che si tratti di uno o dell’altro, ogni lettura diventa comunque una “lettura plurima”, perché colui che legge “ritualizza significati che in parte sono già entrati nella cultura, e nella sua cultura, attraverso le letture precedenti”.⁴⁰⁶

Di conseguenza, nonostante il lettore sia inconsapevole della metodologia che sta impiegando per comprendere il testo, egli non diverge mai dall’opera in balia della propria soggettività, poiché ciò significherebbe “ridurre la lettura a un solipsistico processo di libere associazioni” rilegandola “alla sfera dell’inverificabile e

⁴⁰¹ Armellini G., *La letteratura in classe...*, cit., p. 36.

⁴⁰² Giancotti M., *Educare al testo letterario...*, cit., p. 68.

⁴⁰³ Barthes R., *Variazioni sulla scrittura* seguite da *Il piacere del testo*, [1973], a cura di Ossola C., Einaudi, Torino, 1999, pp. 97-98.

⁴⁰⁴ Segre C., *Avviamento all’analisi del testo letterario*, cit., p. 12.

⁴⁰⁵ Ivi, p. 11.

⁴⁰⁶ Ibidem.

dell'incomunicabile".⁴⁰⁷ In questo modo non utilizzerebbe il pensiero convergente che permette "i processi di oggettivazione, di argomentazione e di dialogo ragionevole".⁴⁰⁸ Dal momento che abbiamo parlato di "lettura plurima" e di "dialogo ragionevole", l'interpretazione di un'opera letteraria implica l'idea di cooperazione: la classe deve essere concepita come una "comunità interpretativa" nella quale si costruiscono i significati attraverso il confronto con le idee altrui alla "ricerca del consenso intersoggettivo più che sull'oggettività della logica".⁴⁰⁹ Nel dialogo che si instaura fra "io e tu, l'appartenenza a una collettività in reciproco conflitto è solo uno dei fattori in campo".⁴¹⁰ All'interno di questa prospettiva ermeneutica, ritorna il ruolo di mediatore dell'insegnante che dovrebbe favorire "una più consapevole fusione d'orizzonti tra l'opera e i giovani lettori"⁴¹¹ attraverso il confronto delle ipotesi degli studenti con le intenzioni dell'autore e il contesto in cui ha avuto origine il testo. Infatti, vi è una "radicale alterità di orizzonti d'attesa delle giovani generazioni"⁴¹² rispetto all'opera letteraria e quindi la classe diventa una "comunità ermeneutica"⁴¹³ nella quale si discutono i diversi significati che il testo in esame può assumere per gli studenti.

3.3. PRESENTAZIONE DELLA PROPOSTA DIDATTICA

Tenendo conto delle premesse riguardanti il come e il perché insegnare letteratura a scuola e dell'importanza che, a nostro avviso, lo straniamento può assumere nell'incontro tra preadolescenti e opera letteraria, proviamo a fornire una proposta didattica per la scuola secondaria di primo grado. Lo straniamento verrà indagato inizialmente da un punto di vista teorico ed in seguito attraverso gli esempi testuali de *Il sentiero dei nidi di ragno* di Italo Calvino e di *Un giorno di fuoco* di Beppe Fenoglio.

⁴⁰⁷ Armellini G., *Come e perché insegnare letteratura...*, cit., p. 79.

⁴⁰⁸ Ibidem.

⁴⁰⁹ Armellini G., *La letteratura in classe...*, cit., p. 71.

⁴¹⁰ Ivi, p. 96.

⁴¹¹ Ivi, p. 79.

⁴¹² Ibidem.

⁴¹³ Luperini R., *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 93.

Seguendo le indicazioni di Armellini, le acquisizioni critiche analizzate finora verranno utilizzate in modo diverso, “chiedendoci quali contributi ci offrano rispetto alle seguenti questioni”:⁴¹⁴ i destinatari, il tema, gli obiettivi, i tempi e i modi dell’insegnamento.

Una premessa

La proposta didattica presentata viene considerata come un “modulo”. Secondo la definizione di Domenici, i “moduli” sono “segmenti di itinerari di insegnamento-apprendimento che hanno struttura, funzioni e ampiezza variabili, ma formalmente e unitariamente definite”. Il modulo, dunque è una parte “altamente omogenea e unitaria di un più esteso percorso formativo” che è “in grado di assolvere, in contesti di apprendimento appositamente allestiti, ben specifiche funzioni e di far perseguire ben precisi obiettivi cognitivi verificabili, documentabili e capitalizzabili”.⁴¹⁵ Un modulo presenta un’autonomia di fondo che non è presente nell’unità didattica. L’unità didattica è “un concreto intervento didattico che può riguardare una o più aree disciplinari, e occupare una o più ore di lezione”. In una UD “l’attenzione non è rivolta esclusivamente ai contenuti, ma soprattutto alla duplice operazione di formulazione di obiettivi e verifica del raggiungimento degli stessi”.⁴¹⁶ Dal momento che il punto di arrivo, ovvero la valutazione finale, “costituisce al tempo stesso il momento di ripartenza per l’impostazione dell’UD successiva”, risulta evidente che una unità didattica non può essere considerata come una parte a sé stante. La nostra proposta, invece, è una sezione unitaria ed omogenea che non prevede una verifica finale. Pensiamo, infatti, che al centro ci debba essere lo studente, lettore e critico, alla ricerca della comprensione di se stesso e del mondo esterno e con la possibilità di esprimersi senza preoccuparsi della valutazione.

Destinatari

I destinatari della nostra proposta didattica saranno gli studenti di una classe terza. Abbiamo scelto questi alunni perché si trovano in una posizione ambigua, sulla soglia della piena adolescenza. Non sono decisamente più bambini e, avendo perso la visione coerente dell’infanzia, hanno già avuto esperienza della prospettiva straniante con cui

⁴¹⁴ Armellini G., *Come e perché insegnare letteratura...*, cit., p. 54.

⁴¹⁵ Domenici G., *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*, [1999], Laterza, Roma-Bari, 2009, pp. 111-112.

⁴¹⁶ Panciera W., Zannini A., *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier, Firenze, 2013, p. 113.

guardano il mondo esterno e da cui ne sono a loro volta osservati. Inoltre, i ragazzini in questione sono coinvolti nel processo di definizione della propria identità, che durante l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado si accentua. Infatti, essi sono prossimi al passaggio alla secondaria di secondo grado e sono consapevoli che dovranno creare nuovi rapporti di fiducia e affrontare situazioni nuove. Dal punto di vista didattico, pensiamo che, alla fine dell'ultimo anno, gli studenti abbiano costruito una piccola ma solida "cassetta degli attrezzi" contenente i concetti basilari della narrativa e della letteratura che permetta loro di comprendere e analizzare le opere proposte. Inoltre, teoricamente, le loro conoscenze storiche sono sufficienti per contestualizzare le opere prese in esame all'interno dell'epoca in cui sono ambientate. Ovviamente l'insegnante dovrà sempre guidarli in questo processo ricordando il suo ruolo di mediatore.

Tema

Come già scritto in precedenza, l'argomento di questa proposta didattica è lo straniamento. In particolare, si analizza lo sguardo del bambino grazie alla lettura delle seguenti opere letterarie: *Il sentiero dei nidi di ragno* e *Un giorno di fuoco*. Il testo di Calvino non viene affrontato in modo integrale, ma si sono scelti dei frammenti a nostro avviso significativi: i capitoli I, II, IV, V, IX, XII. Pensiamo, infatti, che la lettura dell'opera completa diventi troppo pesante per degli studenti di terza e che si corra il rischio di perdere il focus sullo sguardo straniante del bambino. Il racconto di Fenoglio, invece, grazie alla sua brevità, è letto integralmente.

Obiettivi

Affrontare lo straniamento in classe ha l'obiettivo di facilitare l'incontro dei preadolescenti con l'alterità del mondo che essi guardano con uno sguardo nuovo, libero dalle abitudini dell'infanzia. Il nostro modulo ha come fine "l'educazione", ovvero "la cura della formazione del sentimento di una persona".⁴¹⁷ Secondo Galimberti, "i sentimenti sono culturali, non ce li abbiamo per natura, i sentimenti si imparano".⁴¹⁸ Oggi non possiamo ricorrere ai miti come le civiltà antiche, né alle storie popolari che

⁴¹⁷ Galimberti U., *La degenerazione della scuola*, intervista disponibile su YouTube, cit. in Giancotti M., *Educare al testo letterario...*, cit., pp. 25-26. Tali temi si possono ritrovare anche in: Galimberti U., *Il libro delle emozioni*, Feltrinelli, Milano, 2021.

⁴¹⁸ Ibidem.

insegnavano cos'è il bene e cos'è il male. Ci è rimasta, però, la letteratura, ovvero quel “luogo dove tu impari che cos'è l'amore in tutte le sue declinazioni, che cos'è il dolore, che cos'è la tragedia, cos'è la noia, cos'è la disperazione”. Se non si imparano questi sentimenti, non si possono gestire gli stati d'animo che si provano. I ragazzi d'oggi “non hanno il vocabolario dell'apparato sentimentale”⁴¹⁹ e, non avendo le parole, non si possono formulare i pensieri. La nostra proposta didattica, quindi, vorrebbe tentare di fornire ai preadolescenti alcuni vocaboli per imparare a conoscere a gestire i propri sentimenti. La scelta di portare due opere letterarie vuole sottolineare l'importanza di un dialogo e di un confronto con le opinioni altrui. Il momento interpretativo alla fine di una classe terza della secondaria di primo grado cerca di essere il coronamento della comunità ermeneutica che si è faticosamente costruita durante i tre anni precedenti.

Nel progettare il modulo didattico si sono tenuti in considerazione i seguenti *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado*:

- L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

- Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruire un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti.⁴²⁰

Nello specifico, la proposta didattica presenta i seguenti *Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado* riferiti all'ascolto e al parlato:

- Ascoltare testi prodotti da altri, anche trasmessi dai media, riconoscendone la fonte e individuando scopo, argomento, informazioni principali e punto di vista dell'emittente.

⁴¹⁹ Ibidem.

⁴²⁰ Cfr. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in *Annali della pubblica istruzione*, Numero Speciale del 2012, Le Monnier, Firenze, 2012, p. 40.

- Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola e fornendo un positivo contributo personale.
- Utilizzare le proprie conoscenze sui tipi di testo per adottare strategie funzionali a comprendere durante l'ascolto.
- Ascoltare testi applicando tecniche di supporto alla comprensione: durante l'ascolto (presa di appunti, parole-chiave, brevi frasi riassuntive, segni convenzionali) e dopo l'ascolto (rielaborazione degli appunti, esplicitazione delle parole chiave, ecc.).⁴²¹
- Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide.⁴²²

Modi e tempi

Stimiamo che la proposta didattica possa svolgersi durante 11 ore di lezione, la cui articolazione interna verrà successivamente analizzata nello specifico.

Le prime due e l'ultima lezione saranno organizzate in modo diverso rispetto alle otto centrali.

In linea generale, ogni lezione prevede 10-15 minuti iniziali di spiegazione. In questo momento bisogna “guardarsi dalla presunzione della completezza, e sforzarsi di offrire, di volta in volta, solo le informazioni necessarie a *quei* ragazzi in *quella* fase della loro formazione per leggere fruttuosamente *quel* testo”.⁴²³ Una volta iniziata la lettura dei frammenti testuali tratti dalle opere letterarie, nella prima parte della lezione hanno luogo le attività di recupero e di previsione: si riprendono i punti salienti del capitolo affrontato in precedenza e si chiede agli studenti quali possono essere i possibili sviluppi.

In seguito, si procede alla lettura a voce alta dell'opera letteraria per circa 20 minuti.⁴²⁴

La lettura ad alta voce da parte di un lettore esperto non è un'esperienza inedita per gli

⁴²¹ Nella nostra proposta, durante la lettura delle opere, gli studenti sono lasciati liberi di prendere o meno appunti durante l'ascolto. Dopo l'ascolto talvolta vengono proposte delle attività in cui si applicano tecniche di supporto alla comprensione.

⁴²² Cfr. *Indicazioni nazionali...*, cit., p. 40.

⁴²³ Armellini G., *Come e perché insegnare letteratura...*, cit., p. 98.

⁴²⁴ Per stimare il tempo dedicato alla lettura dei frammenti proposti abbiamo provveduto a fare una simulazione cronometrata.

alunni e non va abbandonata perché permette al preadolescente di immergersi totalmente nel testo proprio come faceva quand'era bambino.

Infine, si conclude con il momento interpretativo attraverso il dialogo, che copre i restanti 25-30 minuti. Per favorire l'espressione di ogni studente, talvolta l'insegnante propone delle brevi attività di scrittura dalla durata massima di cinque minuti. Ogni studente può decidere se condividere o meno ad alta voce ciò che ha prodotto. Il docente non legge e non valuta queste brevissime produzioni scritte, lasciando totale libertà all'espressione individuale di ogni alunno. Pensiamo, infatti, che all'interno di questo modulo didattico, un esercizio di scrittura più strutturato e con un fine valutativo venga recepito come un obbligo imposto dall'adulto. L'obiettivo ultimo della proposta è quello di fornire ai ragazzi le parole per dar voce alle loro emozioni e per cercare di capire meglio se stessi. È in tale momento di confronto e di dialogo che l'insegnante assume il ruolo di mediatore. Questa parte conclusiva della lezione è forse la più importante perché è in questa circostanza che avviene la negoziazione dei significati che il testo assume per la comunità ermeneutica della classe.

Lezione 1. Il concetto di straniamento: prima parte

Le prime due lezioni, essendo introduttive, alternano momenti di lettura a momenti di riflessione collettiva. Dopo aver introdotto la figura di Mileno e aver spiegato che si tratta di un'arringa pronunciata dal contadino di fronte a Marco Aurelio e ai senatori romani, si leggono i due frammenti tratti da *Il terzo libro di Marco Aurelio con l'Horologio de' Principi* di Guevara già citati nel primo capitolo.⁴²⁵

Siete stati tanto bramosi de gli altr[u]i bene, et è stata sì grande la vostra arrogantia di comandare a paesi esterni, che non vi ha potuto satolare il mare con la sua profondità, né la terra asscurarvi con i suoi larghi campi [...] perché voi Romani ad altro non attentete, se non a turbare le genti quiete, et a robbare gli altrui sudori.⁴²⁶

In questo primo frammento il contadino Mileno accusa i Romani di arroganza e mette a confronto il loro modo di vivere con quello degli abitanti originari della regione del Danubio:

⁴²⁵ Cfr pp. 11-12 di questo elaborato.

⁴²⁶ Guevara de, A., *Il terzo libro di Marco Aurelio...*, cit., cc. 6v-7v.

Se dicete, che noi non habbiamo della nostra terra Republica né civiltà, et che viviamo come i brutti animali nella montagna, né in questo né in quello havete ragione, perché non consentiamo che habitino nel nostro paese mentitori, né tumultuosi, né humini i quali ci portassero di esterni paesi cose, le quali valessero a renderci viciosi e delicati: perciò si come eravamo honesti nel vestire, così nel mangiare studiavamo di esser sobrii.⁴²⁷

Si sottolinea, dunque, la contrapposizione anche grammaticale tra voi (Romani) e noi (abitanti della regione del Danubio). Si fa notare che la posizione di Mileno è interna alla società, in quanto abitante della regione. Tuttavia, egli ma non si identifica più con la comunità, dal momento che ora essa si trova sotto il dominio dei Romani. Infatti, il contadino guarda ai conquistatori, e quindi alla società, con gli occhi di un osservatore esterno che non idealizza i nuovi dominatori e la loro politica. Si cerca di far ragionare gli alunni su come la distanza dello sguardo di Mileno gli permetta di criticare i Romani e si spiega che tale critica in realtà ne nasconde un'altra: quella di Guevara nei confronti dei *conquistadores* spagnoli del Nuovo Mondo.

In seguito, si introduce l'opera *Le città invisibili* di Italo Calvino; come già spiegato in precedenza, ci si dovrebbe limitare solamente alle nozioni principali: l'esploratore veneziano Marco Polo si trova al cospetto dell'imperatore dei Tartari, Kublai Khan, e gli descrive le città che ha visitato. Si legge il seguente frammento:

Inviati a ispezionare le remote province, i messi e gli esattori del Gran Kan facevano ritorno puntualmente alla reggia di Kemenfù e ai giardini di magnolie alla cui ombra Kublai passeggiava ascoltando le loro lunghe relazioni. Gli ambasciatori erano persiani armeni siriani copti turcomanni; l'imperatore è colui che è straniero a ciascuno dei suoi sudditi e solo attraverso occhi e orecchi stranieri l'impero poteva manifestare la sua esistenza a Kublai. In lingue incomprensibili al Kan i messi riferivano notizie intese in lingue a loro incomprensibili: da questo opaco spessore sonoro emergevano le cifre introitate dal fisco imperiale, i nomi e i patronimici dei funzionari deposti e decapitati, le dimensioni dei canali d'irrigazione che i magri fiumi nutrivano in tempi di siccità. Ma quando a fare il suo resoconto era il giovane veneziano, una comunicazione diversa si stabiliva tra lui e l'imperatore. Nuovo arrivato e affatto ignaro delle lingue del Levante, Marco Polo non poteva esprimersi altrimenti che con gesti, salti, grida di meraviglia e d'orrore, latrati o chiurli d'animali, o con oggetti che andava estraendo dalle sue bisacche: piume di struzzo, cerbottane, quarzi, e disponendo davanti a sé come pezzi degli scacchi. [...] Il Gran Kan decifrava

⁴²⁷ Ivi, c. 9r.

i segni, però il nesso tra questi e i luoghi visitati rimaneva incerto: non sapeva mai se Marco volesse rappresentare un'avventura occorsagli in viaggio, una impresa del fondatore della città, la profezia d'un astrologo, un rebus o una sciarada per indicare un nome. Ma, palese o oscuro che fosse, tutto quel che Marco mostrava aveva il potere degli emblemi, che una volta visti non si possono dimenticare né confondere. Nella mente del Kan l'impero si rifletteva in un deserto di dati labili e intercambiabili come grani di sabbia da cui emergevano per ogni città e provincia le figure evocate dai logogrifi del veneziano. Col succedersi delle stagioni e delle ambascerie, Marco s'impraticò della lingua tartara e di molti idiomi di nazioni e dialetti di tribù. I suoi racconti erano adesso i più precisi e minuziosi che il Gran Kan potesse desiderare e non v'era quesito o curiosità cui non rispondessero. Eppure ogni notizia su di un luogo richiamava alla mente dell'imperatore quel primo gesto o oggetto con cui il luogo era stato designato da Marco. Il nuovo dato riceveva un senso da quell'emblema e insieme aggiungeva all'emblema un nuovo senso.⁴²⁸

È interessante far notare che l'imperatore si affida a occhi stranieri per i resoconti sul suo impero. La distanza data da uno sguardo "altro", infatti, permette una maggiore obiettività. Per quanto riguarda l'esploratore veneziano, il mondo che egli osserva è completamente nuovo ai suoi occhi e in un primo momento, anche a causa della sua ignoranza delle lingue orientali, non riesce a descriverlo a parole. Nonostante questa incomunicabilità, l'imperatore si affida ai resoconti di Marco Polo e, anche se non sempre ne comprende il significato, i segni evocati dal veneziano aggiungono nuovi significati al mondo dell'imperatore. Anche quando Marco Polo impara la lingua e la cultura, rimane sempre al di fuori della società perché i suoi occhi rimangono comunque "occhi stranieri" che vedono l'impero in un modo nuovo.

Nell'analisi presente nel primo capitolo di questo elaborato avevamo citato anche un altro Marco, alter-ego di Goffredo Parise in *L'eleganza è frigida*. Tuttavia, si pensa che in classe sia sufficiente fornire solo un esempio per ognuno dei gradi di straniamento che si andranno a delineare alla fine della lezione. Si è optato per la lettura dell'opera di Italo Calvino perché allo sguardo straniero si associa anche la difficoltà comunicativa derivante da una barriera linguistica. Anche se il problema linguistico viene superato, gli schemi mentali di colui che guarda rimangono comunque diversi da quelli della società osservata. Inoltre, la lettura del frammento calviniano può eventualmente fornire agli studenti uno stimolo per confrontare la scrittura dell'autore in quest'opera e nel *Sentiero*.

⁴²⁸ Calvino I., *Le città invisibili*, cit., pp. 21-22.

Lezione 2. Il concetto di straniamento: seconda parte

Nella seconda lezione introduttiva, dopo aver ripreso la figura del contadino e dello straniero, si legge e si analizza il frammento di Tolstoj tratto da *Kholstomer, storia di un cavallo*.⁴²⁹ Una volta affrontati i tre testi, insieme agli studenti ci cerca di giungere alla definizione di straniamento e ai vari gradi che esso può assumere: primo grado (il contadino appartiene alla società, ma non si identifica con essa), secondo grado (lo straniero non fa parte della società che descrive) e terzo grado (il cavallo, essendo un animale, è un totalmente altro). Si sottolinea che l'assunzione di un punto di vista nuovo consente anche una critica, più o meno implicita, alla realtà osservata.

Come attività conclusiva si può pensare a un esercizio da proporre agli studenti: a turno provano a immedesimarsi in un animale a scelta e a descrivere un comportamento umano che possa sembrare strano visto dall'esterno.

Lezione 3. Il sentiero dei nidi di ragno: capitolo I

Dalla terza lezione fino alla decima si seguono le indicazioni delineate in precedenza. Nella prima parte, quindi, si presenta un particolare tipo di straniamento che consiste nel guardare il mondo dal punto di vista di un bambino.

Si introduce brevemente *Il sentiero dei nidi di ragno*: il romanzo di Calvino, pubblicato nel 1947, si svolge durante la Resistenza, più precisamente tra la primavera e l'estate del 1944 nella Riviera di Ponente, in Liguria. Il protagonista è Pin, un ragazzino orfano, di cui non si conosce l'età precisa, che vive con la sorella, che fa la prostituta. Non si forniscono ulteriori informazioni sul protagonista e si inizia a leggere il primo capitolo.

Al termine della lettura si rifletterà sulla presentazione del personaggio, un bambino emarginato dai pari che vuole disperatamente far parte del mondo degli adulti pur non comprendendolo. Pin fuma, beve ed acquisisce il linguaggio scurrile per farsi accettare dai grandi e diventa aggressivo verso un coetaneo. Non tutti gli studenti verbalizzeranno le similitudini che sentono tra loro e il protagonista, ma è importante che l'insegnante faccia emergere i punti di contatto tra Pin e i preadolescenti.

⁴²⁹ Per il frammento e l'analisi si rimanda a pp. 16-17 di questo elaborato.

Lezione 4. Il sentiero dei nidi di ragno: capitolo II

Nella prima parte della lezione si riprende il capitolo letto in precedenza e si procede con il successivo. Grazie all'esperienza dello spiare la sorella attraverso il buco della serratura, si introduce il concetto della visione frammentata e parziale di Pin, che corrisponde a quella dei preadolescenti che non riescono a cogliere la visione totale della realtà. Inoltre, anche gli studenti si sentono continuamente "messi alla prova" dagli adulti e continuamente delusi da quest'ultimi, proprio come il protagonista. Essi potrebbero scrivere su un foglio un momento in cui si sono sentiti delusi da un adulto. Partendo dalla frase scritta alla lavagna "Mi sono sentito deluso da.... Quando....", gli alunni dovrebbero descrivere la loro esperienza in un paio di righe. Tale attività durerebbe al massimo cinque minuti e gli studenti non sarebbero obbligati a condividere ad alta voce ciò che hanno scritto con la classe e sarebbero liberi di buttare o conservare il foglio. In questo modo, anche i ragazzini più timidi avrebbero modo di esprimersi poiché la scrittura permette di riversare all'esterno la propria interiorità. Si spera che gli studenti possano notare il beneficio derivante dall'esprimere le proprie emozioni. Il secondo capitolo permette anche di ragionare sugli elementi tipici della fiaba e del romanzo di formazione e di capire che la pistola è un oggetto magico e che lo scopo ultimo della ricerca di Pin è trovare un vero amico a cui mostrare il sentiero in cui fanno il nido i ragni.

Si potrebbe pensare che questa porzione di testo non sia adatta ai preadolescenti, ma l'incontro erotico non è esplicito e il tema della sessualità è già stato affrontato in una classe terza durante le attività di educazione affettiva. I frammenti da omettere sono quelli in cui Pin gioca con la pistola e spara per sbaglio su una tana di un ragno perché potrebbe suggestionare gli studenti. Essi rimangono comunque preadolescenti e queste scene di violenza esplicita contro gli animali potrebbero urtare la sensibilità di alcuni.

Lezione 5. Il sentiero dei nidi di ragno: capitolo IV

Dopo aver raccontato brevemente il momento in cui Pin viene condotto in prigione e il suo incontro con Lupo Rosso, si legge il frammento in cui il bambino incontra Miscèl il Francese. Si cerca di far riflettere gli studenti chiedendo se il tradimento di questo personaggio è descritto in modo neutro o se viene commentato dal narratore o dall'autore. In seguito, si inizia a leggere il quarto capitolo. Essendo abbastanza lungo, non si legge il dialogo con Pietromagro e ci si concentra sulla fuga dalla prigione di Pin e Lupo Rosso.

Talvolta si interrompe la lettura per sottolineare alcuni passaggi che si ritengono significativi per capire meglio il protagonista e il suo rapporto con Lupo Rosso. Durante questi momenti, si propongono degli spunti di riflessione ai ragazzi che verranno ripresi nella parte finale della lezione dedicata al confronto e all'interpretazione. Un passaggio interessante è il seguente:

Però Pin s'affeziona presto agli ambienti e anche la prigione è un posto che ha le sue attrattive; forse gli sarebbe piaciuto starci un po' di tempo, e poi magari scappare con Lupo Rosso, ma non così appena arrivato.⁴³⁰

La prigione diventa quindi per il bambino un luogo incantato, in cui può sperimentare nuovi giochi. In un luogo per adulti Pin si sente libero di essere bambino. Questo avviene perché dalla prigione sono escluse le donne, ovvero uno di quegli aspetti del mondo adulto che Pin non capisce.⁴³¹ Comunque, alla fine, Pin fugge dalla prigione insieme a Lupo Rosso e pensiamo sia utile fare una pausa dalla lettura nel momento in cui Pin si domanda se dire o no al partigiano dell'esistenza del sentiero dei nidi di ragno. Si chiede dunque ai ragazzi di prevedere la scelta di Pin e poi si riprende la lettura. Al termine del confronto tra Pin e Lupo Rosso si riflette sull'impossibilità di una comunicazione tra i due: il bambino prova a parlare al partigiano del sentiero dei nidi di ragno, ma quest'ultimo è interessato solo alla pistola che è stata nascosta in quel luogo. Lupo Rosso non può dunque essere il grande amico. L'incompatibilità dei personaggi viene sottolineata nel momento in cui Lupo Rosso scrive slogan politici con il carbone, mentre Pin inizia a scrivere una parola formata dalle seguenti lettere "un ci, un u, un elle...".⁴³² Il partigiano se ne va lasciando solo il bambino, che decide di andare nel suo luogo segreto, il sentiero, lasciando come traccia i noccioli di ciliegie. Eppure, Pin non viene raggiunto da Lupo Rosso e piange perché è solo. Ad un tratto, però, il protagonista incontra un uomo grande e grosso e si chiede agli studenti che ruolo potrà ricoprire questo nuovo personaggio.

⁴³⁰ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 40.

⁴³¹ Si rimanda all'analisi della prigione svolta a p. 46 di questo elaborato.

⁴³² Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 48.

Lezione 6. Il sentiero dei nidi di ragno: capitolo V

Durante la lettura del quinto capitolo, gli studenti scoprono l'identità del nuovo personaggio: si tratta di Cugino. Cugino accompagna Pin all'accampamento del Dritto. Il bambino fa la conoscenza dei componenti del distaccamento e si fa notare che in realtà si tratta di personaggi che svolgono una funzione simbolica. Essi, infatti, non sono descritti a livello caratteriale, ma rappresentano maschere, tipi di partigiani: il capo senza spina dorsale (Dritto), l'estremista (Mancino), il traditore (Pelle), l'assassino (Cugino), la donna infedele (Giglia). Durante la discussione, dunque, si cerca di capire il simbolo che rappresenta ognuno.

Lezione 7. Il sentiero dei nidi di ragno: capitolo IX

All'inizio della lezione, l'insegnante narra oralmente il sesto, settimo e ottavo capitolo. È importante ricordare il ruolo di moderno cantastorie che ricopre il docente: egli deve recuperare i punti salienti dei capitoli precedenti cercando di mantenere alta l'attenzione degli studenti. In seguito, l'insegnante avvisa gli studenti che il testo che si sta per affrontare è totalmente diverso dai capitoli precedenti e successivi e che stravolge tutta la visione del romanzo.

Questa lezione è forse la più complicata di tutta la proposta didattica poiché il capitolo in questione è praticamente tutto teorico. Per facilitarne la comprensione, la lettura deve essere suddivisa in più momenti. Inizialmente ci si sofferma sul confronto tra il comandante Ferriera e il commissario Kim e sulla loro conversazione con Dritto. In seguito, si riprendono le parole di Lupo Rosso nei confronti della brigata del Dritto:

Non dirlo a nessuno: io l'ho saputo. Nel distaccamento del Dritto ci mandano le carogne, i più scalcinati della brigata. A te forse ti ci terranno perché sei un bambino.⁴³³

Si procede quindi alla lettura della conversazione tra Ferriera e Kim e del giudizio di quest'ultimo sul distaccamento del Dritto. Il frammento sullo spirito dei partigiani e su quello dei nemici può essere uno spunto per una riflessione: il fatto che Calvino, nonostante abbia combattuto nella Resistenza, non condanni la Brigata nera è un esempio

⁴³³ Ivi, p. 66.

importante dell'autonomia che il testo letterario assume. Il confine sfuocato tra i due schieramenti sottolinea, invece, l'ambiguità della letteratura.⁴³⁴

Infine, l'insegnante legge il momento di introspezione di Kim. È importante sottolineare che il nono capitolo in generale e lo sguardo di Kim in particolare hanno rovesciato la visione "ingenua" del romanzo e non ci si può limitare ad immedesimarsi nel punto di vista del bambino. Emerge dunque il processo fondamentale del distanziamento critico che deve sempre seguire l'immedesimazione. Solo guardando dalla giusta distanza si scoprono nuovi significati, sia nella letteratura, sia nella realtà in cui sono immersi i preadolescenti.

Lezione 8. Il sentiero dei nidi di ragno: capitolo XII

All'inizio della lezione l'insegnante racconta brevemente il decimo e l'undicesimo capitolo e legge la prima parte del dodicesimo. Il senso di esclusione e straniamento provato da Pin è molto vicino ai sentimenti che i preadolescenti sperimentano durante questa fase della loro vita:

È triste essere come lui, un bambino nel mondo dei grandi, trattato dai grandi come qualcosa di divertente e di noioso; e non poter usare quelle loro cose misteriose ed eccitanti, armi e donne, e non potere far mai parte dei loro giochi.⁴³⁵

Anche la solitudine che sente Pin non è nuova per gli adolescenti: "È solo sulla terra, Pin".⁴³⁶ Gli studenti potrebbero esprimere brevemente in forma scritta un momento in cui si sono sentiti soli o non capiti dagli altri; in alternativa, potrebbero descrivere in poche righe un luogo in cui si sentono sopraffatti da questo sentimento di solitudine e malinconia. Al termine di questa attività, i foglietti vengono raccolti dall'insegnante per essere poi riconsegnati agli alunni nel corso della decima lezione, dopo aver letto il momento di solitudine vissuto da Beppe bambino.

Prima di affrontare la seconda parte si chiede agli studenti di fare delle previsioni sul finale del romanzo. Si provvede quindi a leggere il momento del confronto tra Pin e sua

⁴³⁴ Si rimanda nuovamente all'analisi di Zinato riguardante il racconto *Uno dei tre è ancora vivo* di Calvino. In tale opera "si è costretti ad assumere il punto di vista di un soldato tedesco condannato a morte con altri due suoi camerati dopo che l'esercito nazista ha bruciato un villaggio e arsi vivi dei ragazzini". Cfr. Zinato E. (a cura di), *Insegnare letteratura...*, cit., pp. 118-119.

⁴³⁵ Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, cit., p. 139.

⁴³⁶ Ivi, p. 142.

sorella: finalmente il bambino riprende possesso della pistola. Una volta che il protagonista ritrova il suo oggetto magico inizia l'ultima parte del capitolo che vede l'incontro finale con Cugino. Agli occhi di Pin l'omone si rivela essere il Grande Amico da lui tanto cercato, ma la riflessione collettiva mira a mettere in dubbio la conclusione del bambino. Di seguito si elencano alcuni esempi di domande-guida che si potrebbero porre agli studenti: Cos'ha fatto Cugino? Pin davvero non si rende conto di ciò che è accaduto o sceglie di far finta di nulla? Cosa richiama l'espressione "gran mano di pane" riferita alla mano dell'uomo? Qual è il significato delle lucciole?

Lezione 9. Un giorno di fuoco: prima parte

Si introduce brevemente *Un giorno di fuoco* di Beppe Fenoglio, spiegando che il racconto pubblicato nel 1955 si basa su un reale fatto di cronaca. Si narra l'evento, di cui la «Gazzetta d'Alba» pubblica la notizia nel 1933, affinché, al termine della lettura dell'opera, gli studenti possano rintracciare le differenze tra evento reale e finzione letteraria. Si inizia a leggere la prima parte di *Un giorno di fuoco*, fino al momento in cui la zia chiama il marito e il nipote per mangiare. L'insegnante fa notare che l'*incipit* ha un tono completamente diverso dal resto del racconto. Le prime righe, infatti, raccontano la strage compiuta di Gallesio in modo conciso dal punto di vista di un narratore esterno. Da "il fatto l'avevo saputo verso le dieci di sera"⁴³⁷ gli eventi sono raccontati dal punto di vista di Beppe bambino. È importante sottolineare che l'oggetto della narrazione non è tanto la strage, bensì la tensione del giorno della sparatoria che vede coinvolto Gallesio contro le forze dell'ordine. Questo, infatti, è il giorno di fuoco del titolo. Inoltre, fin dall'inizio risulta evidente la non coincidenza tra il luogo in cui si svolge il racconto, San Benedetto Belbo, e il luogo in cui avviene l'azione, Gorzegno. Per tale contrasto si consiglia di proporre lo schema di Zuliani per aiutare visivamente gli studenti a capire lo spazio del racconto.⁴³⁸ Nella prima parte la visione dello ziastrò e del nipote è già contrapposta a quella della zia. Il fatto che la donna voglia controllare il marito e il bambino, negando loro la possibilità di raggiungere fisicamente "il teatro"⁴³⁹ di Gorzegno probabilmente susciterà l'antipatia degli studenti per questo personaggio. Come già detto, i preadolescenti rifiutano il controllo esterno e quindi è possibile che si schierino dalla

⁴³⁷ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 3.

⁴³⁸ Tale schema è riportato a p. 58 di questo elaborato.

⁴³⁹ Fenoglio B., *Un giorno di fuoco*, cit., p. 5.

parte dello ziaastro e del bambino, immedesimandosi in loro e quindi anche in Gallesio. Per ora è consigliabile lasciare gli studenti inconsapevoli di questa immedesimazione. Un passaggio su cui soffermarsi è il dialogo tra lo ziaastro e il nipote, durante il quale l'uomo tenta di spiegare i motivi per cui Gallesio ha compiuto la strage.

Lezione 10. Un giorno di fuoco: seconda parte

All'inizio della lezione si richiama il tentativo dello ziaastro di fornire le motivazioni del gesto di Gallesio, avvisando i ragazzi che nel corso della lettura si scoprirà la verità.

Si procede dunque a leggere il tentativo di ribellione dello ziaastro, che reagisce nel momento in cui la zia mette in dubbio la sua virilità. In seguito, l'arrivo di Meca è determinante per svelare l'identità di Gallesio. In realtà, però, il fatto che l'identità dell'uomo non coincida con quella fornita dallo ziaastro, aumenta la confusione negli studenti. Se Gallesio non è l'uomo che pensava lo zio, allora anche le motivazioni del suo gesto perdono di senso e non sapremo mai i motivi per cui ha compiuto la strage. Per far comprendere questo passaggio, si potrebbe pensare di dividere la lavagna in due parti uguali. Nella colonna di sinistra, intitolata "Ziaastro" si potrebbero scrivere i punti salienti dell'identità di Gallesio ricostruita dallo ziaastro. Tali punti sarebbero tenuti insieme da una parentesi graffa e collegati con una freccia verso il basso ai motivi del gesto violento dell'uomo. Nella colonna di destra, invece, intitolata "Meca", si elencherebbero le informazioni riguardanti Gallesio date da Meca. Essendo in contraddizione con i punti dello ziaastro, l'insegnante provvederebbe a cancellare uno ad uno gli elementi della prima colonna. Gli studenti, dunque, noterebbero visivamente che le motivazioni del raptus violento di Gallesio non hanno più nessun fondamento logico e che quindi non c'è una spiegazione alla strage.

La concitazione dell'azione, narrata dai personaggi che, con Placido, tornano da Gorzegno per informare coloro che sono rimasti in paese, si contrappone al bisogno di solitudine sentito da Beppe bambino. Questo momento di straniamento in cui il protagonista prova malinconia, sottolineata dalla spiegazione dei suoi giochi solitari e cupi, non viene spiegato all'interno del brano. Sarebbe interessante riconsegnare agli alunni i fogli in cui era stata svolta l'attività dell'ottava lezione ed analizzarli insieme. Si potrebbe chiedere agli studenti un commento o un tentativo di spiegazione di questo bisogno di solitudine vissuto da Beppe visto che, in quanto preadolescenti, essi spesso

affrontano sbalzi d'umore e momenti di malinconia. La vicenda si conclude con il suicidio di Galesio, che lo ziastro accoglie con sollievo dal momento che temeva una sua resa. Il fatto che ziastro e nipote si identificassero in Galesio e che gli studenti potrebbero aver patteggiato per loro, permette di sperimentare forse il potere più grande della letteratura: l'immedesimazione nel personaggio "cattivo". Infatti, basandoci sui fatti, Galesio ha ucciso tre uomini e poi si è suicidato: non si può considerare un eroe esemplare. Eppure, agli occhi dello ziastro e del bambino non si è arreso e quindi è da ammirare. L'immedesimazione, avvenuta grazie all'assunzione del punto di vista di Beppe bambino, deve essere seguita da un distanziamento critico. Presentare un esempio "negativo", in questo caso Galesio, talvolta può essere più impattante rispetto all'incontro con un personaggio "positivo" ed esemplare nei comportamenti. L'*explicit*, con le parole pratiche della zia che informa dell'orario in cui è prevista la cena, permette di staccarsi dallo sguardo del bambino e di tornare al principio di realtà. Secondo la zia l'ignoranza è la causa di ogni male. Sarebbe interessante discutere sulla causa del male secondo gli studenti. In questa lezione si potrebbe anche riflettere sulle questioni di genere. Nel racconto di Fenoglio la figura maschile è legata alla guerra e alla violenza e può provare solo sentimenti "virili" quali la rabbia o il coraggio di ribellarsi (almeno secondo l'ottica dello ziastro, che ammira Galesio). La zia, invece, non esce dalla casa: alla donna competono le faccende domestiche. La figura femminile descritta nell'opera è pratica, razionale e religiosa. Si potrebbe chiedere agli studenti se oggi ci sono ancora questi stereotipi di genere: la donna è ancora relegata alla sfera domestica? La donna può arrabbiarsi o si pensa che sia in preda agli ormoni? L'uomo non violento e sensibile è considerato "poco virile"? L'uomo può piangere?

Lezione 11. Conclusioni

Durante l'ultima lezione si riassumono i principali concetti emersi e si sottolinea l'importanza di imparare ad assumere diversi punti di vista per osservare sfaccettature diverse della stessa realtà. Infatti, la forza dello straniamento di Pin e di Beppe bambino è data proprio dal contrasto tra il loro sguardo e quello, rispettivamente, di Kim e della zia. Senza i loro doppi, le loro visioni rimarrebbero parziali, limitate. È solo il confronto con le idee altrui che ci permette una visione completa del mondo che ci circonda perché

riusciamo ad osservarlo dalla giusta distanza, consapevoli che la polisemia delle opere letterarie sono il riflesso della moltitudine di significati che la realtà può assumere.

CONCLUSIONE

Il parallelismo tra lo sguardo del bambino, che è peculiare perché si trova in una posizione ambigua, e la condizione dei preadolescenti, immersi in una zona di soglia tra infanzia ed età adulta, si può estendere a questo elaborato. Anch'esso si trova tra due mondi: quello della critica letteraria e quello della didattica della letteratura.

Tale posizione di frontiera non ha di certo semplificato l'unione tra le due parti in cui il lavoro può essere suddiviso: la prima dedicata all'analisi dello straniamento e delle opere *Il sentiero dei nidi di ragno* e *Un giorno di fuoco*; la seconda, invece, incentrata sulla proposta didattica.

Tuttavia, pensiamo che questa sia la grande sfida dell'insegnante: inizialmente egli è un critico e in seguito diventa un mediatore tra l'opera letteraria e gli studenti. Infine, il docente assume nuovamente il ruolo di mediatore durante la negoziazione dei significati che gli allievi, lettori e quindi critici, individuano nel testo letterario.

La proposta didattica presente in questo elaborato consiste in un *modulo* proprio per riconoscere la sua autonomia sia nel percorso formativo dell'alunno, sia all'interno dello sviluppo di codesto lavoro. Abbiamo cercato, infatti, di rendere il terzo capitolo il più omogeneo ed unitario possibile. Siamo consapevoli che il passaggio dalla critica alla didattica potrebbe risultare difficoltoso, ma abbiamo cercato di essere coraggiosi. Dal momento che le *Indicazioni nazionali* sono molto vaghe rispetto all'insegnamento della letteratura nella scuola secondaria di primo grado, sarebbe facile appiattare l'insegnamento alle proposte del libro di testo e seguire il curriculum delineato dall'editore. Ma l'opera letteraria ci insegna ad essere liberi, ad intraprendere strade nuove, a cambiare anche direzione. L'insegnante di italiano sicuramente deve fornire delle competenze agli studenti, ma non può limitarsi a questo. La letteratura, infatti, "richiede processi di elaborazione mentale complessi e niente affatto istantanei"⁴⁴⁰ o del tutto prevedibili. Ecco perché si è scelto di delineare la proposta didattica in termini generali: si vorrebbe lasciare un certo grado di libertà all'interno della classe vista come comunità ermeneutica. Il momento della discussione e del confronto diventa quindi fondamentale per comprendere quali significati si possono accettare e quali si devono rifiutare, sia dal punto di vista del testo, sia dal punto di vista morale.

⁴⁴⁰ Luperini R., *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 234.

La scelta del tema del modulo didattico, lo straniamento, vorrebbe sottolineare l'importanza di presentare questo dispositivo letterario ai preadolescenti che non solo sono immersi in una società che cambia in modo rapidissimo, ma che stanno anche vivendo un periodo della loro vita in cui tutto appare diverso e nuovo. La letteratura in generale, e lo straniamento in particolare, potrebbero suscitare nei ragazzini “esperienze del mondo” e fornire loro “le parole per denominare e descrivere”⁴⁴¹ quelle esperienze nuove che stanno affrontando.

L'incontro con *Il sentiero dei nidi di ragno* ed *Un giorno di fuoco*, ovvero due testi in cui compare lo sguardo del bambino, potrebbe far sorgere in loro una “domanda di senso”, mettendo in moto “processi di comparazione ed interpretazione” per giungere ad una “costruzione comparativa di significati”.⁴⁴²

Lo straniamento, soprattutto per i ragazzini di questa età, potrebbe essere di grande aiuto nel processo di formazione della loro “cultura delle emozioni”, non solo intensificando o ampliando “lo spettro delle possibilità emotive”, ma anche rivelando la presenza “di emozioni vaghe e informi”.⁴⁴³ Attraverso l'immedesimazione e il distanziamento critico possibili grazie ad un punto di vista nuovo, nel nostro caso derivante dagli occhi di un bambino, i preadolescenti potrebbero imparare a riconoscere queste emozioni. La comunità ermeneutica della classe dovrebbe essere proprio il luogo propizio per comunicarle⁴⁴⁴ e per cercare di imparare a gestirle.

⁴⁴¹ Ardissino E. (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Mondadori, Milano, 2018, p. 21.

⁴⁴² Armellini G., *La letteratura in classe...*, cit., p. 44.

⁴⁴³ Schmidt S.J., *La comunicazione letteraria*, cit., p. 84.

⁴⁴⁴ Ardissino E. (a cura di), *Insegnare italiano...*, cit., p. 21.

BIBLIOGRAFIA

Ardissino Erminia (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Mondadori, Milano, 2018.

Armellini Guido, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna, 1987.

Armellini Guido, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Unicopli, Milano, 2008.

Atti dei convegni: Beppe Fenoglio 1963-1983. Letteratura e mondo contadino (Alba 10-11 giugno 1983); I giovani e la letteratura (Alba, 29 maggio 1982), Sei, 1985.

Barberi Squarotti Giorgio, *Poesia e narrativa del secondo Novecento*, Mursia, Milano, 1978.

Barenghi Mario, *Calvino*, Il Mulino, Bologna, 2009.

Barthes Roland, *Variazioni sulla scrittura* seguite da *Il piacere del testo*, [1973], a cura di Ossola Carlo, Einaudi, Torino, 1999.

Bateson Gregory, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1984.

Benussi Cristina, *Introduzione a Calvino*, Laterza, Roma-Bari, 1989.

Bevilacqua Maria Giovanna, *Della frontiera, dello straniero. Spunti filosofici di riflessione sul tema dell'alterità a partire da 'Le città invisibili' di Italo Calvino*, in "Gentes", III, numero 3, dicembre 2016, pp. 169-173.

Bigazzi Roberto, *Fenoglio*, Salerno, Roma, 2011.

Bigazzi Roberto, *Fenoglio: personaggi e narratori*, Salerno, Roma, 1983.

Brioschi Franco, Di Girolamo Costanzo, *Elementi di teoria letteraria*, Principato, Milano, 1984.

Bufano Luca, *Beppe Fenoglio e il racconto breve*, Longo, Ravenna, 1999.

- Bufano Luca, *Introduzione*, in Fenoglio B., *Tutti i racconti*, Einaudi, Torino, 2007, pp. V-XLVIII.
- Calvino Italo, *Il sentiero dei nidi di ragno*, [1947], Mondadori, Milano, 2022.
- Calvino Italo, *La strada di San Giovanni*, Mondadori, Milano, 1990.
- Calvino Italo, *Le città invisibili*, [1972], Mondadori, Milano, 2023.
- Calvino Italo, *Romanzi e racconti*, a cura di Barengi Mario, Falcetto Bruno, Vol. I, Mondadori, Milano, 1991.
- Casadei Alberto, *L'epica storica di Fenoglio*, in "Cahiers d'études italiennes", numero 1, 2004, pp. 105-117.
- Cases Cesare, *Calvino e il «pathos della distanza»*, [1958], in Corti Maria, Segre Cesare (a cura di), *I metodi attuali della critica in Italia*, Eri, Torino, 1970, pp. 53-58.
- Ceserani Remo, *Lo straniero*, Laterza, Roma-Bari, 1998.
- Ceserani Remo, De Federicis Lidia, *L'insegnamento della letteratura. Appunti per una riflessione*, in "Scuola democratica", VII, numero 2, 1984, pp. 87-92.
- Christiansen Broder, *Filosofia dell'Arte*, Friburgo, 1909.
- Corti Maria, *Beppe Fenoglio. Storia di un «continuum» narrativo*, Liviana, Padova, 1980.
- Corti Maria, *Neorealismo*, in Id., *Il viaggio testuale. Le ideologie e le strutture semiotiche*, Einaudi, Torino, 1978, pp. 25-110.
- De Nicola Francesco, *Introduzione a Fenoglio*, Laterza, Roma-Bari, 1989.
- Domenici Gaetano, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, [1999], Laterza, Roma-Bari, 2009.
- Falasci Giovanni, *La Resistenza armata nella narrativa italiana*, Einaudi, Torino, 1976.
- Fenoglio Beppe, *Lettere*, a cura di Bufano L., Einaudi, Torino, 2002.
- Fenoglio Beppe, *Opere*, ed. critica dir. da Corti M., Einaudi, Torino, 1978.
- Fenoglio Beppe, *Tutti i racconti*, Einaudi, Torino, 2007.

- Fenoglio Beppe, *Un giorno di fuoco. Racconti del parentado*, Einaudi, Torino, 2023.
- Gabbani Carlo, *Epistemologia, straniamento e riduzionismo*, in “Annali del Dipartimento di Filosofia” (Nuova Serie), XVII, 2011, pp. 95-134.
- Galimberti Umberto, *Il libro delle emozioni*, Feltrinelli, Milano, 2021.
- Garritano Daniele, *Straniamento e senso comune. Pratiche di conoscenza tra automatismi percettivi, autoriflessione e processi trasformativi*, in “Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali”, Vol. 11, numero 22, 2021, pp. 169-186.
- Ghidetti Enrico, *Il fantastico ben temperato di Italo Calvino*, in Id., *Il sogno della ragione. Dal racconto fantastico al romanzo popolare*, Editori Riuniti, Roma, 1987.
- Giancotti Matteo, *Educare al testo letterario. Appunti e spunti per la scuola primaria*, Mondadori, Milano, 2022.
- Ginzburg Carlo, *Straniamento. Preistoria di un procedimento letterario*, in Id., *Occhiacci di legno: Dieci riflessioni sulla distanza*, Quodlibet, Macerata, 2019, pp. 15-40.
- Gombrich Ernst, *Arte e illusione. Studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Einaudi, Torino, 1965.
- Grignani Maria Antonietta, *Beppe Fenoglio. Introduzione e guida allo studio dell'opera fenogliana. Storia e antologia della critica*, Le Monnier, Firenze, 1981.
- Grimaldi Emma, *Storia di Pin. Virtualità e azione nel «Sentiero dei nidi di ragno»*, in “Misure critiche”, gennaio-marzo 1976.
- Guevara de, Antonio, *El Villano del Danubio y otros fragmentos*, introduzione di Castro A., Princeton University Press, Princeton, 1945.
- Guevara de, Antonio, *Il terzo libro di Marco Aurelio con l'Horologio de' Principi*, Francesco Portonaris, Venetia, 1571.
- Hadot Pierre, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino, 1988.
- Heidegger Martin, *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, in *Annali della pubblica istruzione*, Numero Speciale del 2012, Le Monnier, Firenze, 2012.

Luperini Romano, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce, 2000.

Marco Aurelio, *A se stesso*, a cura di E. V. Maltese, Garzanti, Milano, 1993.

Milanini Claudio, *Natura e storia nel «Sentiero» di Italo Calvino*, [1985], in Id., *L'utopia discontinua*, Carocci, Roma, 2022, pp. 23-42.

Montaigne de, Michel, *Saggi*, Adelphi, Milano, 1966.

Montesquieu de, Charles-Louis, *Lettere persiane*, a cura di Felice D., Feltrinelli, Milano, 2020.

Moscato Maria Teresa, *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano, 2013.

Nava Giuseppe, *La geografia di Calvino* in Id., *Saggi e interventi critici*, Pacini, Pisa, 2022, pp. 13-28.

Negri Scaglione Piero, *Questioni private. Vita incompiuta di Beppe Fenoglio*, [2006], Einaudi, Torino, 2022.

Orlando Francesco, *Infanzia, memoria e storia da Rousseau ai romantici*, Pacini, Pisa, 2007.

Pancieri Walter, Zannini Andrea, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier, Firenze, 2013.

Parise Goffredo, *L'eleganza è frigida*, [1982], Adelphi, Milano, 2008.

Pasolini Pier Paolo, *Lettere luterane* [1976], Garzanti, Milano, 2023.

Pasolini Pier Paolo, *Scritti corsari*, [1975], Garzanti, Milano, 2023.

Pesce Veronica (a cura di), *Italo Calvino, Sanremo e dintorni. Un itinerario letterario (1923-2023)*, Il Palindromo, Palermo, 2022.

- Piras F., *Arbitrarietà e motivazione nel «Sentiero dei nidi di ragno»*, in *Dalla novella rusticale al racconto neorealista*, Bulzoni, Roma, 1985, pp. 155-197.
- Ponti Annalisa, *Come leggere il sentiero dei nidi di ragno di Italo Calvino*, [1991], Mursia, Milano, 2022.
- Proust Marcel, *All'ombra delle fanciulle in fiore*, Einaudi, Torino, 1978.
- Rinwick Marla, *«Il sentiero dei nidi di ragno» di Italo Calvino. Una favola neorealista*, Grin Publishing, Monaco, 2012.
- Rizzo Gino, *Su Fenoglio tra filologia e critica*, Milella, Lecce, 1976.
- Saccone Eduardo, *Fenoglio. I testi, l'opera*, Einaudi, Torino, 1988.
- Scarpa Domenico, *Calvino fa la conchiglia. La costruzione di uno scrittore*, Hoepli, Milano, 2023.
- Schmidt Siegfried J., *La comunicazione letteraria*, Il Saggiatore, Milano, 1983.
- Sclavi Marianella, *A una spanna da terra*, Feltrinelli, Milano, 1994.
- Segre Cesare, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino, 1985.
- Šklovskij Viktor, *Testimone di un'epoca. Conversazioni con Serena Vitale*, Editori Riuniti, Roma 1979.
- Šklovskij Viktor, *Una teoria della prosa. L'arte come artificio. La costruzione del racconto e del romanzo*, De Donato, Bari, 1966.
- Svevo Italo, *La coscienza di Zeno*, [1923], Newton Compton, Roma, 1993.
- Zinato Emanuele (a cura di), *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Laterza, Roma-Bari, 2022.
- Zinato Emanuele, "Sguardo dal basso" e "sguardo all'indietro". *Punti di vista sull'infanzia nel romanzo italiano del Novecento*, in "Richard&Piggle", numero 24 (2), 2016, pp. 145-157.

Zuliani L., *Che cos'ha di particolare «Un giorno di fuoco» di Beppe Fenoglio*, in *Studi in onore di Pier Vincenzo Mengaldo per i suoi settant'anni*, A cura dei suoi allievi padovani, Sismel, Edizioni del Galluzzo, Firenze, 2007, Vol. II, pp. 1325-1342.