

# Letterature regionali e curriculum di letteratura italiana. Per un'integrazione degli spunti dal territorio nei percorsi letterari dei licei

Gabriele Zanello

Università degli Studi di Udine

L'unica forma di sintesi imperfetta è una storia non trionfale, educata dall'economia, dalla sociologia e dall'antropologia, oltre che dalle letterature, come base per creare il linguaggio complesso delle cittadinanze che ci occorrono: quella locale e regionale, quella nazionale, quella europea e quella mondiale.

Ricuperati, 2005, 57

1. Quasi una ventina d'anni fa, in un volume dedicato al mondo giovanile, lo psichiatra Vittorino Andreoli spiegava con queste parole la propria scelta di intitolare "Amnesia della storia" un intero paragrafo:

Non mi riferisco solo alla grande storia, che appartiene a una intera nazione o a una città, ma anche a quella personale a cui si attaccano le radici del singolo: la storia della famiglia, del padre o della madre. La storia per i giovani del tempo presente semplicemente non esiste: dimenticata, forse rifiutata, inconsapevolmente ignorata. Un Big Bang per ciascuno. Prima non c'era nulla, e dunque comincia sempre tutto. L'esperienza, la propria esperienza, crea il mondo (Andreoli, 1995, 53).

A queste affermazioni, forse discutibili nella loro perentorietà, va riconosciuto il merito di presentare in modo nitido e risoluto ciò che da tempo lamentano più voci: la perdita, da parte delle generazioni più giovani, della coscienza storica, nonché la disaffezione verso una disciplina la cui attrattiva rischia di essere vincolata soltanto alle esperienze mediatiche, alle prove di *fiction* e ad altri fattori meramente estrinseci.

Questa situazione non è priva di conseguenze anche per quanto riguarda lo studio della letteratura. Se due sono i pilastri fondamentali che lo sorreggono, cioè il conseguimento di strumenti per l'interpretazione della realtà storica, sociale e intellettuale (a partire da termini diacronici, ma in prospettiva sincronica) e l'acquisizione consapevole di contenuti e metodi comunicativi ed espressivi<sup>1</sup>, è evidente che il primo di tali pilastri è minato alla base: quale storia analizzare, infatti, se per i giovani la storia stessa non esiste?

A questi elementi si possono aggiungere alcune altre preoccupazioni diffuse o prossime a divenire luogo comune: quelle per una preparazione limitata e una sensibilità già precocemente viziata da pregiudizi verso il mondo umanistico, o per una diffusa tendenza tecnicistica del sapere e per la conseguente visione meramente funzionalistica e professionalizzante della cultura. Un modo di pensare sempre più frequente, che ritiene la cultura indirizzata soltanto allo sviluppo di abilità da spendere a livello lavorativo, ormai da tempo sta compromettendo la disponibilità dei giovani nei confronti del mondo umanistico. Anche nelle classi terminali dei licei sono manifeste e tangibili tali preoccupazioni.

L'offensiva sferrata non soltanto alla cultura umanistica, ma all'intero sistema scolastico e addirittura a tutti i tradizionali metodi di diffusione del sapere, sembra essere in realtà più travolgente e provocatoria. È questa l'opinione sostenuta da Raffaele Simone nel suo *La terza fase* (2000), dove si affermava, tra le altre cose, che gli effetti delle nuove tecnologie sui processi di

---

1. Cfr. Zorzenon, 2003 e 2004.

acquisizione e di trasmissione della conoscenza impongono un rinnovamento radicale dei contenuti e dei metodi dell'insegnamento<sup>2</sup>. Non è mio compito entrare in questo dibattito, che tra l'altro due anni fa è stato arricchito da un nuovo volume del medesimo studioso (Simone, 2012). Mi limito soltanto a segnalare che il presente intervento muove anche da alcune consapevolezza che quella discussione segnalava come cogenti. È innegabile, infatti, come i processi di comunicazione, informazione e acculturazione di massa impongano un ragionamento non fittizio in merito alla didattica, in particolare a quella delle materie umanistiche. Tuttavia, anche in una prospettiva di sostanziale veridicità del quadro tracciato da Simone in merito alla *terza fase*, mi sembra che rimangano sostanzialmente confermati nella loro urgenza e necessità i due citati capisaldi della formazione umanistica, e in particolare letteraria, nella scuola secondaria, ossia la *formazione alla storicità* e la *competenza comunicativa*<sup>3</sup>. La perdita di centralità della educazione letteraria non implica insomma un svalutazione del suo peso formativo, perché il suo contributo, esclusivo, peculiare e specifico (anche nell'ambito di una formazione prioritariamente scientifica e tecnologica) punta su aspetti imprescindibili.

2. Da una parte, dunque, una cultura intimamente storica<sup>4</sup>; dall'altra, l'assenza di coscienza e profondità storica da parte delle giovani generazioni. Mi pare che la dinamica che è necessario riattivare sia, in fin dei conti, quella della *riappropriazione* del passato. Ma con quali modalità? A questo proposito torna utile un frammento di un saggio dello storico Giuseppe Ricuperati:

La storia, come le letterature, le arti e ogni altro tipo di documenti-monumenti, è quella forma sintetica di riappropriazione del passato che crea le basi per un cittadino dotato di tutte le possibilità nel suo essere specifico: che, cioè, sia capace di amare e capire il suo territorio, ma anche di non dimenticare che si trova immerso in uno spazio storico più vasto, a sua volta circoscritto entro un altro ancora più ampio e potenzialmente fecondo, in fase di costruzione (Ricuperati, 2005, 57).

Di questo brano segnalo due aspetti. Il primo: anche la letteratura viene associata dallo studioso alle discipline che permettono una riappropriazione del passato in tutte le sue dimensioni; il secondo: queste discipline, necessarie per la maturazione di un senso di cittadinanza "plurale", devono fare propria la *dinamica virtuosa* che unisce il locale al globale, ossia quell'allargamento progressivo degli orizzonti che non mortifichi il locale a favore di un pluralismo più fittizio che reale. Scrive ancora Ricuperati che si tratta di restituire "la complessità dilatata della nostra identità, in modo problematico e aperto" (Ricuperati, 2005, 58).

Questa riappropriazione, che fino a pochi decenni fa era garantita, per esempio, dalla famiglia e dalla comunità di paese, ora spetta alla scuola. E dunque una delle soluzioni che si possono proporre al fine di *colmare la cesura* fra la cultura giovanile e una storicità "multiforme" può consistere-

---

2. Cfr. Simone, 2000. Tra le diverse recensioni dedicate al volume di Simone è particolarmente interessante quella redatta da Roberto Velardi, docente di Lingua e letteratura greca presso l'Università di Napoli "L'Orientale" (Velardi, 2001).

3. Significativo quanto afferma in merito Zorzenon: "Storicità e spazio-tempo dell'agire comunicativo' mi paiono più che mai oggi le caratteristiche prime, direi strutturali, dei processi di formazione di una scuola moderna, luogo in cui realizzare una dialettica non meramente oppositiva ma critico-razionale rispetto ai processi di invasività dell'agire strumentale, promossi dalla logica dei poteri politico-economici" (Zorzenon, 2004, 5).

4. È quanto sostenevano all'inizio degli anni Novanta i programmi della Commissione Brocca: "Il pensiero storico, in quanto metodo e forma di spiegazione euristica della realtà umana e sociale, è parte costitutiva e integrante del sapere e della cultura occidentale. La nostra cultura è intimamente storica. In questo senso la storia può essere riconosciuta come una espressione culturale diffusa e come un peculiare modello di investigazione della realtà. La pervasività stessa del pensiero storico consente la sua trasformazione in senso comune storico, su cui possono innestarsi usi sociali, politici ed ideologici, talvolta impropri, rispetto ai quali la scuola ha compiti di chiarificazione e di critica" (Ministero della Pubblica Istruzione, 1992, 142).

re nel mettere in relazione con le discipline l'esperienza quotidiana dei giovani, per prospettarne loro lo studio come ricerca che ha come oggetto la nostra stessa vita: ciò che noi siamo, a livello individuale e sociale, può infatti essere compreso alla luce di un percorso che insiste su dimensioni spaziali delimitate. La consapevolezza di tale percorso appare funzionale alla consapevolezza di noi stessi e della comunità in cui ci troviamo inseriti. Da qui la proposta di mediare l'incontro tra le discipline e la sensibilità dei giovani sulla base di un insegnamento attento alle specificità locali: esso può offrire un contributo originale alla formazione della cultura e allo sviluppo della personalità. Non è necessario sottolineare come una impostazione seria e metodologicamente corretta di questa proposta richieda di rifuggire da qualsiasi forma di localismo. E naturalmente non occorre neppure precisare che la proposta su cui vi riferisco, e che è stata maturata in relazione al Friuli – Venezia Giulia, non riguarda l'insegnamento della letteratura nelle lingue minoritarie, che nel caso del friulano e dello sloveno segue percorsi propri e ancor più complessi, sia sul piano dei fondamenti teorici che su quello delle realizzazioni pratiche<sup>5</sup>. Tuttavia nel mio discorso trova spazio anche un brevissimo accenno alle potenzialità offerte dalla ricca produzione letteraria in lingua friulana.

3. Sebbene la discussione in merito all'insegnamento delle letterature locali in lingua non sia mai stata avviata in termini significativi, l'osservazione di Ricuperati – come rilevavo prima – consente di estendere anche all'ambito letterario, seppure con prudenza, alcune delle acquisizioni maturate a proposito delle storie locali in una riflessione che ormai procede da molti anni. Un auspicio nella direzione dell'insegnamento della storia locale era infatti già stato formulato da Fulvio Salimbeni più di venti anni or sono, sulla base delle prime riflessioni significative in tal senso:

Quella che un tempo, con un termine carico di implicazioni morali e civili, si definiva "storia patria" dovrebbe essere alla base dell'insegnamento scolastico della storia, posto che, come più volte è stato di recente rilevato da teorici e metodologici della didattica della storia, bisogna risalire dal particolare per risalire poi, a poco a poco, al generale, da ciò che più facilmente è verificabile in concreto dall'allievo a quanto progressivamente diviene più generale ed astratto, dallo specifico della propria realtà umana e sociale a ciò che più totalizzante è nel divenire storico (Salimbeni, 1984, 122)<sup>6</sup>.

Dal punto di vista dell'insegnamento in scala locale, tra l'insegnamento della storia e quello della letteratura esiste un dislivello. A differenza della Svizzera, e del Canton Ticino in particolare, in Italia un'impostazione regionale della storia letteraria ha infatti acquistato maggior forza e sicurezza soltanto in anni relativamente recenti, nei quali si è cercato di riconoscere nelle varie regioni il costituirsi storico di centri culturali dotati di caratteri propri. Superate le accuse di localismo (un rischio, peraltro, sempre presente) e le rigidità di un canone ancora costruito su fon-

---

5. Ma a proposito di letteratura in friulano è utile sottolineare come nelle classi quinte dei licei mi sia sempre risultato particolarmente efficace presentare la figura di Pier Paolo Pasolini e i principali temi della sua opera sulla base dei suoi testi friulani: a partire da *Poesie a Casarsa* (1942) per giungere fino a *La nuova gioventù* (1975).

6. In quella specifica occasione (un seminario di aggiornamento organizzato dall'Unione cattolica italiana Insegnanti medi) si rilevava come di storia friulana e locale si parlasse molto in teoria, e come poi, nei fatti, per oggettive difficoltà di organizzazione degli orari scolastici e di conformità ai programmi ministeriali, non si attuasse quasi nulla di significativo. Fortunatamente gli anni successivi hanno visto approfondirsi la riflessione in merito a questo insegnamento. Un contributo determinante è stato quello offerto dal Gruppo Clio '92 (Associazione di Gruppi di Ricerca sull'insegnamento della storia) con il documento *Per la conoscenza delle storie locali nella scuola*, una sorta di manifesto del convegno "La storia locale tra ricerca e didattica" tenutosi a Treviso nel 1995. La riflessione e il confronto sull'insegnamento della storia locale sono poi proseguiti alla luce del mutamento di contesto politico, culturale e scolastico, che proponeva alla didattica nuove sfide e domande. Un altro documento è scaturito anche dal convegno "Insegnare le storie locali nell'età della globalizzazione", tenutosi ancora a Treviso nel 2002.

damenti risorgimentali, non sono pochi i problemi che si pongono al tentativo di tracciare linee di continuità all'interno delle varie manifestazioni letterarie nell'ambito di ogni singola regione<sup>7</sup>. Spesso, infatti, dietro le sfere regionali si incontrano soltanto la chiusura provinciale, la pigrizia, la negazione del rinnovamento e della sperimentazione.

Per molti aspetti, invece, il problema si pone in termini simili a quelli già evidenziati per la storia: si tratta di cercare e valorizzare i fenomeni attraverso i quali in una determinata regione si è rivelata la letteratura italiana, facendo vertere il discorso sui protagonisti, sui temi, sui valori e sui significati meno limitati all'ambito della regionalità. Soltanto così il provincialismo e il conservatorismo vengono superati sia nel metodo che nei contenuti: la tradizione regionale può essere interpretata non più in una sterile chiave localistica, ma come manifestazione circoscritta di processi di più vasta portata e come rapporto e tensione oltre i suoi stessi limiti e confini. Peraltro sarebbero ben poche le regioni italiane che potrebbero costruire un proprio percorso completo di letteratura italiana, disegnando una sorta di "linea" che percorra i secoli. Nel caso in esame, quello del Friuli, temi e atteggiamenti non hanno neppure quella minima costanza che è possibile riscontrare in altre regioni. Risulta più opportuno, allora, sfruttare la possibilità di instaurare per ciascun periodo un parallelo con le esperienze culturali nazionali, tenendo conto del ritardo con cui vengono elaborate nella nostra area di interesse. Per quanto riguarda la letteratura in italiano, non si tratta infatti quasi mai di una produzione originale o indipendente. Essa si limita piuttosto a *riprodurre* le tendenze letterarie in lingua italiana, senza riuscire a *sviluppare* (almeno fino al Novecento) effetti peculiari e inediti. Ma forse è proprio questo l'aspetto da mettere a frutto a favore di un insegnamento della letteratura italiana che tocchi in modo proficuo anche la corda della dimensione locale.

4. Venendo al caso specifico, è impossibile comprimere entro la misura di un paragrafo, seppure senza alcuna ambizione di sistematicità o di completezza, i possibili spunti che giustificano e corroborano questa opportunità. Anche in riferimento a una piccola regione, quale è il Friuli, il patrimonio cui attingere è smisurato e, fortunatamente, anche diversificato sul piano delle difficoltà. Si pensi soltanto ai testi trecenteschi e quattrocenteschi in volgare, alle sacre rappresentazioni e ai repertori laudistici; all'Umanesimo friulano, con la figura di Guarnerio d'Artegna e i dibattiti sul latino<sup>8</sup>; ai pregevoli risultati poetici del petrarchismo locale, ma anche ai segnali di insofferenza verso la linea ufficiale e accademica, e alle fantasiose manifestazioni di antipetrarchismo; al Barocco, con le sue prove di esasperazione dell'esercizio formale e di concettismo; alle vivaci colonie arcadiche e agli studiosi che instillano nella letteratura una sensibilità già illuministica; all'importanza che nell'Ottocento assume l'ambiente triestino e al posto di rilievo che molti manuali assicurano a Caterina Percoto e a Ippolito Nievo; al vigoroso contributo che la regione consegna alla letteratura italiana nel secolo dei conflitti mondiali con Scipio Slataper, Carlo Michaelstaedter, Carlo e Giani Stuparich, Umberto Saba, Biagio Marin, Pier Paolo Pasolini, Elio Bartolini, Carlo Sgorlon, Claudio Magris e Pierluigi Cappello, in un panorama che assume via via un'ampiezza significativa<sup>9</sup>.

La rassegna, seppure in un'aridità che mortifica rapporti, significati e problematiche, mostra come siano davvero molteplici le opportunità di colmare lo iato tra il vissuto quotidiano e il vissuto scolastico degli allievi offrendo loro la possibilità di avvicinare testi di ambito locale; anche nella letteratura si rivela produttivo capire l'incidenza locale di fenomeni generali e comprendere

---

7. Fino a pochi anni fa, inoltre, la mancanza di adeguati strumenti di approfondimento contribuiva a far sì che questi percorsi rimanessero affidati alla buona volontà dei singoli docenti.

8. Per spunti ulteriori: Tremoli, 1979.

9. Approfondimenti in: Maier, 1979, De Lorenzi, 1979, Guagnini, 1979, Pellegrini, 2002.

il passato locale a partire da una sua adeguata contestualizzazione entro una dimensione più ampia. Per porre rimedio, almeno parzialmente, ai limiti vistosi della trafila appena enunciata, sono utili tre esempi relativi a epoche distinte e caratterizzati da diversa impostazione: il primo si avvale del confronto tra materiali locali e opere del canone al fine di descrivere tematiche di letteratura generale (la fortuna di Petrarca e il petrarchismo); il secondo esempio propone un itinerario completamente locale su un argomento di interesse globale (scelte tematiche e retoriche nell'età barocca, con particolare riguardo alla percezione del tempo); il terzo esempio allinea contributi di autori di diversa provenienza in merito a un tema di respiro piuttosto circoscritto ma interdisciplinare (il Friuli e Udine nella grande guerra)<sup>10</sup>.

5. Quale prima esemplificazione si presenta sommariamente un percorso didattico teso ad approfondire alcuni aspetti della fortuna di Francesco Petrarca e della sua ricezione nei secoli successivi, con particolare riferimento al filone comunemente identificato come *petrarchismo*. A definire la portata del fenomeno dell'imitazione, che provoca naturalmente corposi sviluppi letterari ma che ha anche sensibili risvolti sociali, si è proposto agli studenti di lavorare su alcuni brani del poeta friulano Tommaso Sabbadini, nei quali è evidente il vincolo uniformante della norma poetica basata sul sistema petrarchesco. Già nella poesia di Petrarca è possibile osservare alcuni passi in cui l'artificio linguistico e retorico appare manieristico e sembra coltivato come sistema fine a se stesso o come esibizione di abilità retorica. Si tratta di quello che è stato chiamato il "petrarchismo di Petrarca". Proprio tali caratteristiche del suo linguaggio poetico (il gusto dell'antitesi o della coppia sinonimica, il parallelismo sintattico), alcune immagini ricorrenti (concetti concreti e simbolici da lui usati per esprimere il conflitto d'amore, come l'antitesi guerra-amore, caldo-freddo, fiamma-ghiaccio...) sono divenuti ben presto principio comune, codice sociale, metodo convenzionale. Fissandosi in repertori di emblemi, di motti e di frasi fatte, si sono trasformati in ingredienti del petrarchismo, e dunque in fatto di consumo, moda e tendenza. Anche nel Friuli del Cinquecento alcuni petrarchisti ortodossi, trovando sostegno al loro atteggiamento nella teoria dell'imitazione, si sforzarono di adeguarsi a un modello perfetto, e, al pari di Pietro Bembo, lo identificarono in Petrarca: è il caso, per esempio, di Cornelio Frangipane, dell'anonimo tolmezzino, di Tommaso Sabbadini... Gli stilemi sono assorbiti da questi poeti e riciclati all'interno di una *variatio* manieristica (gli occhi dell'amata sono stelle, soli, lumi, raggi, il cuore del poeta è un Mongibello ardente...), e tale serialità è allo stesso tempo sia reclamata da una determinata classe cittadina, sia orientata a uniformare linguaggio e stile della classe medesima. Il percorso didattico realizzato in classe ha previsto una prima parte tesa a individuare e spiegare le antitesi che traducono a livello testuale il mutevole e incerto stato d'animo del poeta; il lavoro verteva intorno a due testi: *Pace non trovo, et non ò da far guerra* di Petrarca (RVF 134) e *Donna, il giorno mi apriste oscura notte* di Sabbadini (*Rime* VI). Nella seconda parte si è proposto di esaminare alcuni componimenti dell'autore friulano che esplicitano non soltanto la condivisione degli espedienti tipici di Petrarca (come l'antitesi, di cui si è detto) ma anche – e soprattutto – il ricorrere di immagini emblematiche o di elementi del vocabolario petrarchesco evolutisi ben presto in convenzione (componente essenziale del petrarchismo)<sup>11</sup>. Si sono dunque posti a confronto alcuni testi di Sabbadini con altri petrarcheschi, per esempio *Occhi miei lassi, che dal pianto siete* (*Rime* IV) con *Occhi miei lassi, mentre ch'io vi giro* (RVF 14).

---

10. L'opportunità di avviare percorsi tematici viene ribadita anche da Luperini: "Va da sé che se i percorsi tematici possono essere praticati in tutti i tipi di insegnamento (anche in quelli a carattere umanistico), probabilmente troveranno uno spazio privilegiato nei cosiddetti Licei tecnici, dove l'educazione letteraria dovrà assumere aspetti meno specialistici" (Luperini, 2002, 34).

11. Per un inquadramento generale dei problemi qui soltanto sfiorati cf. Pozzi, 1984.

Francesco Petrarca

RVF 14

Occhi miei lassi, mentre ch'io vi giro  
nel bel viso di quella che v'è morti,  
pregovi siate accorti,  
ché già vi sfida Amore, ond'io sospiro.

Morte pò chiuder sola a' miei pensieri  
l'amoroso camin che gli conduce  
al dolce porto de la lor salute;  
ma puossi a voi celar la vostra luce

per meno oggetto, perché meno interi  
siete formati, et di minor virtute.  
Però, dolenti, anzi che sian venute

l'ore del pianto, che son già vicine,  
prendete or a la fine  
breve conforto a sì lungo martiro.

Tommaso Sabbadini

Rime IV

Occhi miei lassi, che dal pianto siete  
conversi in vive fonti  
che mostran l'onde in questi alpestri monti  
lucide, chiare, tremolanti e liete.

Et tu cor mio, che divenuto sei  
un altro Mongibel di fiamme ardenti,  
sì grave è il foco che mi strugge e sface,  
dimmi (se 'l ciel i tuoi lunghi tormenti

pietoso renda et meno acerbi e rei)  
se la fiamma che t'arde et ti disface  
avrà col tempo mai tregua né pace.

Che fai? Rispondi al mio parlar, se puoi.  
Misero, tu non vuoi?  
Sospira adunque et voi, occhi, piangete.

6. Attraverso la lettura, l'analisi e l'interpretazione di alcuni sonetti, il secondo percorso didattico, realizzato in una classe quarta, aveva l'obiettivo di affrontare alcuni dei contenuti e delle scelte retoriche del Barocco. A tal fine si era articolata una breve unità didattica tematica intorno a uno degli oggetti emblematici nella poesia dell'età barocca, l'orologio. Questo tema topico, che si avvale anche delle potenzialità metaforiche delle diverse tipologie di strumenti (solari, a polvere, ad acqua, a ruote...), assume un ruolo centrale in relazione alla percezione della dimensione del tempo, della vita e della morte. Frutto di questa sensibilità è una lunga serie di sonetti strutturati in modo da esprimere il moto uguale, circolare e ineluttabile dell'orologio, in particolare attraverso un ritmo regolare, riprese e ripetizioni; in ciascuno di essi il tema del tempo è trattato a partire dalla materializzazione dei suoi significanti. Nella poesia di *Ciro di Pers* (1599-1663), intrisa di una religiosità barocca e funeraria, l'orologio è emblema dell'ossessione dello scorrere del tempo e dell'approssimarsi implacabile della morte. *Ermes di Colloredo* dedica all'amata Polimia un'ammiccante riflessione sulla caducità della bellezza del suo volto e sul parallelo affievolirsi del tormento d'amore del poeta; il più giovane *Vittorio Seccante* (1648-?) amplifica ulteriormente la tematica della morte e della sepoltura. In questo modo, senza dover ricorrere a nomi altrettanto oscuri, gli autori locali permettono di riflettere in modo efficace sulle immagini del movimento, della fuga, della trasformazione, del dissolvimento, sullo scorrere del tempo, sulla morte come corporalità.

Ciro di Pers

95. *Orologio da polvere*

Polve cadente in regolato metro  
mi va partendo in ore il giorno e l'anno,  
ma né pur una, ohimè, scarsa d'affanno  
dal mio duro destin già mai n'impetro.

La cuna addita l'un, l'altro il feretro  
di que' duo vetri che congiunti stanno  
e dritto è ben che segni il nostro danno  
e la polve inquieta e 'l fragil vetro.

Vittorio Seccante

*Orologio ad acqua*

Queste di freddo umor stille cadenti,  
prigioniere dell'arte in vetro frale,  
ch'in vece di tarpar al tempo l'ale  
più lubrici cader fanno i momenti,

sono di morte rapidi torrenti,  
in cui naufraga ogn'or l'età mortale,  
e son perché piagnamo il di fatale  
le stille da noi sparse ancor nascenti.

Con l'acqua i greci opra simil formaro  
che per quelle stillava anguste porte,  
ma nella polve alfin l'onda mutaro;

e tal si volge ancor la nostra sorte  
poichè dell'uomo in questo mondo amaro  
pianto la vita e cenere la morte.

(di Pers, 1978, 97)

Segna torbide l'ore onda tranquilla  
e per angusta via cade sì forte  
che nescava il sepolcro a stilla a stilla.

Oh, come empia è ver noi la nostra sorte!  
Con quell'umor ch'entro a brev'urna stilla  
piange qual cocodrillo, e dà la morte.

(inedito; trascrizione a cura di G. Z. dal ms. 42  
f. princ. della Biblioteca Comunale, Udine)

7. A differenza dei due percorsi appena descritti, l'ultima esemplificazione è rimasta finora a livello progettuale a causa dei limitati tempi disponibili a fronte del vastissimo programma del quinto anno<sup>12</sup>. Essa consiste in un modulo tematico concepito in prospettiva interdisciplinare, in particolare con l'intenzione di collegare lo studio della letteratura a quello della storia contemporanea. Il tema affrontato riguarda infatti le testimonianze che nelle proprie opere memorialistiche hanno dato del Friuli e della Venezia Giulia i letterati che hanno preso parte alla prima guerra sul fronte orientale. L'argomento, oltre che stimolare lo studio tanto della storia che della letteratura facendo sentire tali discipline più vicine in quanto legate a orizzonti noti e familiari, mira a rendere i destinatari coscienti dei cambiamenti profondi che hanno segnato la nostra regione e la sua popolazione sul piano del paesaggio, del tessuto urbanistico, della realtà materiale, dei costumi e dei modi di vita, dei valori, degli atteggiamenti e dei modelli di comportamento. È inoltre possibile promuovere un confronto tra la situazione del Friuli all'inizio del '900 e quella del resto dell'Italia, e in particolare delle città e delle regioni di provenienza dei letterati; ciò traspare, seppur soltanto implicitamente, dai giudizi, dalle impressioni, dalle osservazioni che questi ultimi esprimono di fronte alla condizione nella quale si vengono a trovare: arretrata o addirittura arcaica nel Friuli già italiano, multiculturale e periferica nel Friuli austriaco. Tale attività, sfruttando un materiale letterario autobiografico, di testimonianza di una vicenda umana spesso dolorosa, può essere proficua anche sul piano dell'educazione e della maturazione interiore.

I brani da proporre alla lettura e alla riflessione degli studenti possono essere tratti da *Nostro purgatorio* di Antonio Baldini, autore presente in Friuli prima come militare e poi come giornalista (la vita a Udine e a Gorizia prima e durante la grande guerra; la disperazione dopo Caporetto: Baldini, 1918 e Baldini, 1953), da *Come ho visto il Friuli* di Mario Puccini (un ricordo trasognato e crepuscolare di Udine, silenziosa, pulita e ordinata prima di diventare capitale della guerra, in Puccini, 1919, 7-37), da *Gli ultimi di Caporetto* di Cesco Tomaselli (Martignacco e la villa Linussio di Torreano; i paesi della pianura nella quiete di una sera di giugno, quando la guerra sembra lontanissima; la smobilitazione dopo Caporetto e la condotta abominevole degli sbandati: Tomaselli, 1931), da *Il castello di Udine* di Carlo Emilio Gadda (la visione delle lontane montagne della Carnia rafforza l'amor di patria e il desiderio di essere coinvolti nelle azioni belliche: Gadda, 1934), da *Guerra del '15* di Giani Stuparich (un momento di libertà a Monfalcone, e le reazioni della gente a Villa Vicentina e in una Udine spaesata: Stuparich, 1931), da *Ed ora andiamo! Il romanzo di uno scalcinato* di Mario Muccini (brevi resoconti, appunti e impressioni in Carnia e nei paesi del Friuli: Muccini, 1938), da *Trincee. Confidenze di un fante* di Carlo Salsa (l'ambiente desolato, ma descritto liricamente, di Palmanova: Salsa, 1924), da *Un anno sull'altipiano* di Emilio Lussu (la licenza ad Aiello e il trasferimento sull'altopiano di Asiago: Lussu 1938), da *Giorni di guerra* di Giovanni Comisso (l'arrivo nel clima freddo e nel paesaggio disadorno del Friuli: Comisso, 1930), da *Introduzione alla vita mediocre* di Arturo Stanghellini (la ritirata dopo Caporetto: Stanghellini, 1920), da *Diario di un imboscato* di Attilio Frescura (la fuga dell'esercito sbandato, i saccheggi

12. Il percorso è stato ideato alcuni anni fa in collaborazione con il prof. Marzio Monai, che ringrazio sentitamente.

e le scelleratezze: Frescura, 1919). Appaiono infine irrinunciabili alcuni testi poetici di Giuseppe Ungaretti; ne ricordo soltanto alcuni, che non hanno bisogno di alcun commento: *C'era una volta, I fiumi, San Martino del Carso, Sono una creatura...* (Ungaretti, 2009). Si può infine prevedere la visione e il commento del film *La grande guerra* di Mario Monicelli (1959), le cui riprese furono effettuate in gran parte in Friuli.

La lista delinea un'ipotesi di lavoro assai flessibile in termini di obiettivi, aperta a esigenze disparate e compatibile con le più diverse disponibilità di tempo<sup>13</sup>. Oltre agli autori citati, il percorso può restringere lo sguardo su Udine, o allargare il ventaglio a comprendere anche brani da *Vent'anni* di Corrado Alvaro (Alvaro, 1953), da *In cerca di una fede* di Paolo Ettore Santangelo (Santangelo, 1927), o infine da *Udine, la capitale della guerra* di Chino Ermacora (Ermacora, 1926).

8. Un'ultima annotazione, prima di concludere. Inserire nel cosiddetto "programma" di letteratura italiana nel secondo biennio e nell'ultimo anno dei licei approfondimenti analoghi a quelli che si sono proposti è indubbiamente un obiettivo esigente, che può richiedere ai docenti la capacità di ricercare autonomamente i materiali più adatti. Tuttavia, almeno per quanto riguarda il Friuli, questa ricerca risulta negli ultimi anni notevolmente agevolata dalla pubblicazione di un dizionario biografico, il *Nuovo Liruti*, che in nove volumi comparsi tra il 2006 e il 2011 presenta con dovizia di riferimenti bibliografici i personaggi del panorama intellettuale della regione dal medioevo all'età contemporanea. L'opera, la cui realizzazione è stata coordinata dall'Università di Udine, rappresenta un riferimento imprescindibile per chi voglia mediare la conoscenza degli sviluppi locali della letteratura italiana.

## Riferimenti bibliografici

- Alvaro, A. (1953). *Vent'anni*. Milano: Bompiani.
- Andreoli, V. (1995). *Giovani. Sfida rivolta speranze futuro*. Milano: Rizzoli.
- Baldini, A. (1918). *Nostro purgatorio. Fatti personali del tempo della guerra italiana 1915-1917*. Milano: Treves.
- Baldini, A. (1953). *Il libro dei buoni incontri di guerra e di pace*. Firenze: Sansoni.
- Comisso, G. (1930). *Giorni di guerra*. Milano: Mondadori.
- De Lorenzi, A. (1979). *Letteratura italiana in Friuli*. In *Enciclopedia monografica del Friuli – Venezia Giulia*, 3, *La storia e la cultura*, parte seconda, Udine: Istituto per l'Enciclopedia del Friuli – Venezia Giulia, p. 1209-1228.
- Ermacora, C. (1926). *Udine, la capitale della guerra*. Milano: Sonzogno.
- Frescura, A. (1919). *Diario di un imboscato*. Vicenza: Galla.
- Gadda, C. E. (1934). *Il castello di Udine*. Firenze: Solaria.
- Guagnini, E. (1979). *Letteratura italiana in Friuli (1945-1978)*. In *Enciclopedia monografica del Friuli – Venezia Giulia*, 3, *La storia e la cultura*, parte seconda, Udine: Istituto per l'Enciclopedia del Friuli – Venezia Giulia, p. 1229-1242.
- Luperini, R. (2002). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni.
- Lussu, E. (1938). *Un anno sull'altipiano*. Parigi: Edizioni italiane di cultura.
- Maier, B. (1979). *Letteratura giuliana*. In *Enciclopedia monografica del Friuli – Venezia Giulia*, 3,

---

13. Ottime chiavi di lettura su alcune delle opere e degli autori proposti sono offerte in un saggio che affronta tematiche analoghe a quelle sviluppate nel percorso: Pellegrini, 2001.

- La storia e la cultura*, parte seconda, Udine: Istituto per l'Enciclopedia del Friuli – Venezia Giulia, p. 1149-1194.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1992). *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*. Firenze: Le Monnier.
- Muccini, M. (1938). *Ed ora andiamo! Il romanzo di uno scalcinato*. Bergamo: Tavecchi.
- Pellegrini, R. (2001). Udine 'capitale della guerra' nella scrittura letteraria. *Metodi e ricerche*, 20, (2), 3-36.
- Pellegrini, R. (2002). *La cultura in Friuli*. In R. Finzi, C. Magris, G. Miccoli (eds.), *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità a oggi. Il Friuli – Venezia Giulia*, 2, Torino: Einaudi, p. 1021-1088.
- di Pers, C. (1978). *Poesie*. M. Rak (ed.), Torino: Einaudi.
- Pozzi, G. (1984). *Temi, τόποι, stereotipi*. In *Letteratura italiana*, 3, *Le forme del testo*, 1, *Teoria e poesia*, Torino: Einaudi, p. 391-436.
- Puccini, M. (1919). *Come ho visto il Friuli*. Roma: La Voce.
- Ricuperati, G. (2005). *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*. Roma–Bari: Laterza.
- Salimbeni, F. (1984). *La didattica della storia nell'insegnamento medio*. In *La ricerca storica con particolare riguardo alla storia del Friuli*, Udine: Arti Grafiche Friulane.
- Salsa, C. (1924). *Trincee. Confidenze di un fante*. Milano: Sonzogno.
- Santangelo, P. E. (1927). *In cerca di una fede. Romanzo*. Milano: Società Editrice Unitas.
- Simone, R. (2000). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma–Bari: Laterza.
- Simone, R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti.
- Stanghellini, A. (1920). *Introduzione alla vita mediocre*. Pistoia: Niccolai.
- Stuparich, G. (1931). *Guerra del '15 (dal taccuino d'un volontario)*. Milano: Treves.
- Tomaselli, C. (1931). *Gli ultimi di Caporetto. Racconti del tempo dell'invasione*. Milano: Treves.
- Tremoli, P. (1979). *L'Epoca umanistica e rinascimentale*. In *Enciclopedia monografica del Friuli – Venezia Giulia*, 3, *La storia e la cultura*, parte seconda, Udine: Istituto per l'Enciclopedia del Friuli – Venezia Giulia, p. 1115-1146.
- Ungaretti, G. (2009). Il porto sepolto. In Ossola C. (ed.), *Vita d'un uomo. Tutte le poesie*, Milano: Mondadori.
- Velardi, R. (2001). La scuola nella 'terza fase'. *Annali dell'Istituto Universitario Orientale di Napoli*, 23, 405-424.
- Zorzenon, L. (2003). Sulla storicità. Un obiettivo formativo per lo studio della letteratura, *Chichibio*, 5(24-25), 4 e 11.
- Zorzenon, L. (2004). Competenza comunicativa. Riflessioni sulla didattica letteraria. *Chichibio*, 6(26), 5.