

# *Fiori italiani. L'esperienza delle emozioni conoscitive*

Bruno Falcetto

## **Abstract:**

A primary aspect of the literary quality of Luigi Meneghello's *Fiori italiani* lies in tracing the plurality of learning and reading experiences of its singular and typical protagonist, revealing the essential interweaving of knowledge and emotions in a journey of education. The essay begins the examination of this dimension of the text by following the needed threads of two different central forms of the emotional experience of knowing: one under the banner of impact, of being struck and overwhelmed, the other of illuminating connection and openness.

**Keywords:** Education, Emotions, Luigi Meneghello, Reading, Space

## 1. «Con curiosi soprassalti di angoscia». Rivivere/ricostruire

*Fiori italiani* è un'opera che nasce nel segno di un percorso di immedesimazione, di re-immersione, come dimostrano limpidamente alcuni passi delle *Carte*:

Per fare questo libro sono tornato sui banchi di scuola, ho rifatto il ginnasetto, il ginnasio superiore, il liceo, non solo di anno in anno ma di mese in mese, quasi di ora in ora, 8-9 italiano, 9-10 latino, 11 matematica, 12 chimica. [...] Ho rivissuto con curiosi soprassalti di angoscia le difficoltà in cui si dibattè mezzo secolo fa il mio Scolaro; sento che ci sono cose di fondo che non ho capito, né allora né ora. [...] Il filo conduttore della storia è una fibra naturale estrusa dalle filiere dell'ideazione. Non riguarda solo ciò che Saverio – se lo chiamerò così: o forse userò solo l'iniziale – fece o non fece, come visse, chi conobbe, ma il contesto culturale, il giro delle idee in cui avvennero queste cose. (C II, pp. 333-334)

Scrivere per Meneghello è stato anche, non poco, un rivivere, con forte mobilitazione emotiva, in dettaglio, riandando non solo con la mente al quotidiano scorrere del tempo scolastico e dei suoi accadimenti. È stato ripercorrere un'esperienza specifica, portatrice di un significato generale ma innanzi tutto radicata (l'esperienza, come la sua ricostruzione) in una precisa soggettività che sente.

*Fiori italiani* racconta in primo luogo di un io studente molto particolare, di un'esperienza che si snoda spesso in un regime di eccezionalità. Le vicende scolastiche di S.-Gigi paiono contrassegnate da una sorta di 'dna del primeggiare',

Bruno Falcetto, University of Milan, Italy, bruno.falcetto@unimi.it, 0000-0002-8689-7247

Referee List (DOI 10.36253/fup\_referee\_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup\_best\_practice)

Bruno Falcetto, *Fiori italiani. L'esperienza delle emozioni conoscitive*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0565-8.45, in Francesca Caputo, Ernestina Pellegrini, Diego Salvadori, Franca Sinopoli, Luciano Zampese (edited by), *Meneghello 100*, pp. 431-444, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0565-8, DOI 10.36253/979-12-215-0565-8

che la voce del narratore sa restituire in maniera penetrante ed equilibrata, in modo sfaccettato, simpatizzando e criticando, manifestando sobrio compiacimento verso le notevolissime e versatili performances scolastico-intellettuali del protagonista e mettendone alla berlina – con levità divertita anche tagliente – i non infrequenti eccessi e travisamenti.

L'intento era certo quello di raccontare un'esperienza che ne implica tante, di descrivere-analizzare-valutare un sistema di «addestramento mentale di un certo gruppo di generazioni» (ivi, p. 339). E l'interesse dell'opera sta indubbiamente nella lucidità della 'ricostruzione' di un quadro culturale, di un sistema educativo-formativo – impianto del percorso d'apprendimento, testi di studio, forme tipiche del trattarli, nodi dell'insegnare –, ma non soltanto. Sta altrettanto nella capacità di mettere in scena, grazie a una lussureggiante e screziata forza di raffigurazione e analisi, una vicenda di sentimenti del conoscere e dell'imparare, nel saper restituire in modo penetrante quel necessario intreccio fra conoscenza, valori, emozioni che caratterizza tutte le storie di letture e formazione. Una delle virtù letterarie maggiori di *Fiori italiani* consiste proprio nella resa nitida e suggestiva degli aloni e registri emotivi che accompagnano e orientano i percorsi dell'apprendere. Cercherò qui di avviare un esame di questa dimensione dell'opera con un rapido inventario della alta varietà dei modi di appropriazione dei testi e dei saperi e seguendo il filo rosso di due diverse principali forme dell'esperienza emotiva del conoscere, l'una all'insegna dell'impatto, dell'essere colpiti e travolti, l'altra della connessione e dell'apertura illuminanti. Secondo questi intenti conviene dare risalto in particolare al versante convergente delle strategie di presentazione del protagonista da parte della voce che narra, quello in cui Meneghello porta i suoi lettori a indossare (talvolta più, talvolta meno) i panni di S., a conoscere e un poco condividere la sua percezione dei rapporti con i testi, i docenti, i compagni<sup>1</sup>. Non per caso un obiettivo dichiarato è offrire una «cronaca delle varie fasi» di uno «sviluppo intellettuale», «esposte con la precisione e il grado di emozione di cui si era consci mentre avvenivano» (MR, p. 1331, corsivo mio), secondo una formulazione pregnante dove l'esigenza di fedeltà e puntualità all'accaduto porta in primo piano la sua dimensione sentimentale.

Nel racconto significativamente due verbi ricorrono con frequenza e hanno il valore di essenziali indicatori d'atteggiamento (di chi viene narrato e di chi narra): sentire e parere. La pervasività di «sentire» è innanzi tutto uno dei segnali più riconoscibili di questo rilievo del piano emotivo-sentimentale nel definirsi e svilupparsi dei processi di formazione culturale, nello snodarsi dell'esplora-

<sup>1</sup> Si veda quel che l'autore scrive di sentire come primo (ri)lettore delle proprie pagine in bozze rispetto alla condivisione di un primario effetto emotivo: «Rileggendo il libro in bozze riprovo, come già a suo tempo scrivendo, il piacere acuto dell'apprendere (vedi nel testo la roba su Picone professore di Scienze), ma insieme il senso di un argomento inesauribile» (testo inedito dattiloscritto, intestato «Progetto di allocuzione sui *Fiori italiani in una sala di Vicenza*», citato da F. Caputo nella *Notizia su Fiori italiani in Opere scelte*, progetto editoriale e introduzione di G. Lepschy, a cura di F. Caputo, con uno scritto di D. Starnone, Mondadori, Milano 2006, p. 1688).

zione del mondo scritto e non scritto proprio dello *schooling* del protagonista. L'insistenza dell'uso di «parere», in modo diverso ma convergente, dà risalto al legame che i diversi atti del conoscere e valutare hanno con il soggetto, i soggetti, che li formulano e insieme li contestualizza, li riconduce a un certo momento, situazione, tempo, sistema. Dice dell'intento di restituire una percezione diffusa, un tratto di mentalità scolasticamente promossa e sedimentata, ma è anche strumento maggiore di una chiamata alla condivisione, partecipe e sorvegliata: accompagna il lettore a mutuare il punto di vista e sentimento dei personaggi rappresentati, e li relativizza e distanzia. È il filtro primo della cronaca-ricostruzione, della postura di chi narra, fondata su radicamento esperienziale e vaglio critico: «qui si parla di ciò che apparvero le persone vere in quegli anni e mesi a una persona vera che le fraintendeva, le deformava, ma le vedeva così; magari l'opposto di ciò che esse erano» (così una glossa tra parentesi in un discorso sulla difficoltà «di analizzare come funzionava sul piano didattico la personalità dei vari insegnanti» FI, 849). Il verbo è impiegato con sfumature diverse in una pluralità di contesti: può lasciar trasparire qualche sospetto verso le conoscenze acquisite da parte dagli individui di allora, sottolineare l'adesione acritica o entusiasta ai contenuti proposti («Circa il quadro generale dello sviluppo dell'umanità civile, *pareva* che importasse soprattutto fissare alcuni capisaldi, guerre puniche, Berengario, spartizioni della Polonia, fratelli Bandiera, sanzioni: le cose essenziali», ivi, p. 858).

*Fiori italiani* è un racconto-meditazione politico-educativo che nasce attorno a uno sforzo di resa precisa di un'«impressione» rimasta nell'«animo»:

L'impressione che ha lasciato il fascismo sul mio animo, la ricostruisco con uno spiccato senso di panico. Non erano dottrine compiute, ma una serie di persuasioni e presupposti diffusi nell'ambiente e assorbiti respirando, o cinguettando. Se ho ragione nel pensare che l'educazione che si impartiva in Italia fino ai primi anni Quaranta ha segnato i nostri caratteri, è assurdo che molti di noi cerchino di scordarlo. (C II, pp. 336-337)

Un'impressione prodotta, negli ambienti di istruzione formalizzata, anche dai testi e dalle situazioni educative, dall'agire di docenti e discenti. Meneghello cerca di stilare un inventario di quelle tracce, sovente acquisite quasi per osmosi, ma sedimentatesi come incisioni profonde.

Uno «spiccato senso di panico»: l'emozione era (è) quella del giovane che impara, ma anche quella del narratore che, molto dopo, ne scrive. Perché dedicarsi a *Fiori italiani* non è stato affatto un compito di tutto riposo, come ribadisce – sempre sul terreno degli autocommenti – l'immagine del raccontatore inguaiato: «Ogni volta che ho provato a persuadermi a non scrivere questo libro mi è andata male e ho dovuto ricominciare. *Ogni volta che mi sono messo a scriverlo mi sono trovato nei guai*. Pare che sia una di quelle cose che non si sanno fare e non si possono non fare» (C II, pp. 338-339, corsivo mio).

Far sentire quel che allora si sentiva e al tempo stesso metterlo in prospettiva, presentarlo e giudicarlo tentando di connettere sguardo dall'interno e sguardo da fuori, in un complesso, oscillante, esercizio d'equilibrio. Sono queste le

principali matrici del disagio, del turbamento. Il lavoro intrapreso è di critica e riconoscimenti di valore, del «salvabile» negli S. di allora. Ancora nelle *Carte* si legge: «Vorrei cercare di spiegarti perché mi sono messo a questo lavoro. Si tratta di un'operazione di salvataggio. [...] Vorrei *salvare* lo scolaro con cui mi immedesimo, cioè rintracciare ciò che vi può essere di salvabile in lui» (ivi, p. 336).

Chi narra può allora intervenire raccontando del «violento attacco a W. Shakespeare» sferrato da S. ginnasiale pronto a «scagionar[lo] in via postuma» di fronte all'ira (anger) di don Piero Bertoldo (FI, pp. 838-839). Ma altrettanto affermare senza attenuazioni, a proposito della partecipazione ai GUF e degli ammirati «parlatori-pensatori», «teorici»: «Non c'è dubbio che S. aspirò a diventare uno di loro» (ivi, p. 921). Il turbamento, il panico, si legano al ventaglio dei possibili, dei propri possibili, che questa re-immersione e mappatura del formarsi del sapere negli anni della dittatura fascista gli mette davanti.

## 2. Forme dell'appropriazione testuale. Fenomenologia di un singolare e tipico lettore-studente

La vicenda di S. traccia la fenomenologia di un lettore-studente, racconta un'esperienza conoscitiva-educativa generata dai testi e dai docenti che ne sono mediatori; nella quale l'incontro con i libri ha un ruolo fondamentale, costitutivo, e chi insegna esercita sulle potenzialità di stile e sapere racchiusa nelle opere una spesso determinante funzione propulsiva, sbiadente, adulterante. *Fiori italiani* mappa, con lucidità efficace e spassosa, la pluralità di modi in cui il giovane lettore fruisce, fa suoi, 'interpreta' i testi e gli insegnamenti ricevuti. La ricchezza del quadro delle pratiche di appropriazione testuale è favorita dal profilo singolare dello studente-tipo protagonista: un ipervitaminico discente che padroneggia scritti, nozioni, concetti con inconsueta, disinvolta, quasi imbarazzante, facilità di imparare e comunicare quel che si è imparato, con inclinazione (poco governata) a un eroismo dell'apprendere, alla napoleonite didattica.

La varietà di modi concreti della lettura in senso stretto (mentale, ad alta voce, solitaria, con altri) portati sulla pagina si accompagna a un ventaglio significativo di altri tipi di appropriazione e restituzione dei testi e dei saperi. Dalla recitazione agli adulti, al dialogo d'esame, alla relazione accademica, all'orazione pubblica; dalla fantasticheria critica («In quarta gli venne la fantasia, il desiderio irrazionale che a comporre l'Iliade fosse stata Cassandra. Sposarla, vivere con lei, ascoltare l'amoroso lamento dalla mattina alla sera, osservando i troianetti che danno da mangiare ai cavalli in cortile, sempre col pensiero alle rovine...», FI, p. 835), alla riscrittura imitativa o reinterprete, alla traduzione (provando anche i piaceri «della composizione in proprio» in francese, ivi, p. 823) o ritraduzione fantasticata (di Foscolo «nella sua lingua madre» ivi, p. 835).

L'esperienza della conoscenza raffigurata qui non ha nessuna particolare purezza; è un'esperienza ibridata, avviene in un vario, costante, intreccio dell'intelligenza con l'emozione, con la volontà, e in una altrettanto continua interferenza con le relazioni proprie del mondo scolastico/accademico (docenti e altri adulti, compagni). Si pensi all'impatto sulla vicenda di S. del processo di «adulterazio-

ne» di cui si dice nel terzo capitolo, sul quale ha richiamato l'attenzione Ernestina Pellegrini, al ricorrente intento del protagonista di compiacere e sorprendere gli insegnanti<sup>2</sup> (per esempio nelle ore di supplenza, ricordate «con sproporzionata vividezza» proprio perché percepite come momenti acuti di giudizio)<sup>3</sup>.

Ugualmente eterogenei e mossi sono gli esiti dell'acquisizione di un sapere effettivo, validamente efficace. Nella storia di S. studio e comprensione autentica non corrono per nulla a braccetto. L'acutezza penetrante del ritratto del processo sta tanto anche nella capacità di rappresentare il succedersi e l'accavallarsi della concreta pluralità irregolare del divenire della conoscenza. E dunque Meneghello racconta dell'assumere come dato indiscutibile, del non capire («Non c'è che dire: il lenzuolo unitario destinato a rivestire la Mente degli Italiani era grande come il fazzoletto di una bambola. / Di questo stato di cose S. non avvertì mai l'assurdità. Era parte dello statuto della cultura che essa venisse esposta come la Sindone, non trattata come un servizio pubblico», *ivi*, p. 806), del sentire confusamente («L'accusa giusta è... quale? Di chiamare col nome di un poeta straniero che in fondo era un uomo onorato, un centinaio di opachi versi liberi in italiano? Di sentire bensì che le lodi "psicologiche" che le antologie davano a quel tipo di pezzi erano melense, ma di sentirlo confusamente?», *ivi*, p. 839), di un comprendere per eccesso, per espansione fantastica, deformante («A S. la cosa si addiceva benissimo, si vede che aveva l'anima naturalmente grammaticata; quelle leggende gli parevano impossibili da sbagliare se non per eccesso, spingendole troppo avanti e costruendosi con esse un latino emozionante ma immaginario», *ivi*, p. 804; «L'Iliade visiva era quella che vedeva lui, come la vedevano i greci era una mera curiosità», *ivi*, p. 825), delle delusioni, delle manipolazioni contestatrici («O carrettiere che dai neri monti / precipiti tra i fiori e le verzura», *ivi*, p. 829), delle rimozioni («di nuovo dovette affrettarsi a seppellire tutto per non pensarci più», *ivi*, p. 926 – ma qui la conoscenza non è più quella mediata dai testi...)

### 3. Commozioni, sconvolgimenti

Il ventaglio di effetti che accompagnano le esperienze di lettura e conoscenza ripercorse nel libro è caratterizzato da una dominante dell'intensità, da una marcata mobilitazione sentimentale. L'incontro con i testi, con le opere letterarie, è prima di tutto un avvenimento emotivo. Sono i turbamenti *dark* innescati dal *Libro della IV classe elementare* («Pareva di entrare nel regno dei morti. [...] Ogni racconto aveva il suo spunto angoscioso», *ivi*, p. 790), è il pianto diretto suscitato dal nodo di affetto e ansietà per la figura materna di cui è artefice la poesia

<sup>2</sup> «Ciò che sta al centro della storia della sua educazione è, credo, un rapporto malriuscito con gli adulti. Di essi fu sempre troppo conscio, ipersensibile alla loro presenza. Il fatto che c'erano rendeva quasi obbligatorio sorprenderli, farli stupire» (FI, p. 838). Cfr. E. Pellegrini, *Luigi Meneghello*, Cadmo, Fiesole 2002, p. 78.

<sup>3</sup> «(Le supplenze si ricordano con sproporzionata vividezza perché erano come ispezioni, la classe veniva giudicata, S. in incognito si sentiva in dovere di *sorprendere*)» (FI, p. 824).

di Giusti («S. andò a nascondersi nella *lissiana*, dove fu trovato (e proprio da sua madre) sotto un vecchio banco da lavoro, sconvolto dai singhiozzi» ivi, p. 796).

L'intensità sperimentata – nella lettura, nell'ascolto delle parole dell'insegnante, nella rimeditazione-rideclinazione di quel che si è letto o udito – è soprattutto un fatto di «potenza», prodotto dell'efficacia di fattura dell'oggetto testuale. L'opera genera un «effetto travolgente» (come accade con il primo verso del «Lucrezio color pomodoro», cinquantaquattresimo dei libri per la propria 'maturità' accelerata, che «parve a S. di gran lunga il più bel verso che avesse mai letto», ivi, p. 879), la visione che ci propone è «potentemente trasmessa» (così per il senso «di trovarsi soli in mare, sballottati dalle onde», ivi, pp. 827-828). Dal confronto con gli scritti letterari e di cultura lo studente resta «colpito», «sconvolto», «sopraffatto», «abbacinato» («Una mattina, terzo banco della fila centrale, nel posto a sinistra, S. fu colpito dall'idea che si potrebbe fare un'Iliade moderna con le divise militari di oggi. Restò abbacinato», ivi, p. 826). I testi inducono accensioni della sensibilità, pervadono entusiasmando, in pieno accordo con lo «slancio» che di frequente sospinge le esplorazioni dei saperi e le prestazioni/evoluzioni didattiche del protagonista, quando si fanno apprezzare innescano risposte di lettura d'intensità maggiore o massima («L'Eneide volgare aveva nelle note certe meravigliose citazioni del testo latino, di cui è impossibile esagerare l'effetto sulla fantasia di S. Erano cose di un nitore e di un incanto celestiali», ivi, p. 833).

All'ingresso dell'itinerario scolastico di S. spesso in primo piano è la commozione. Se «la principale funzione del Foscolo è di farti piangere», non solo ai suoi testi è ascrivibile la «commozione scolastica»<sup>4</sup>, che si manifesta in forma non «principalmente di lacrime, ma di singhiozzi» (ivi, p. 836). Difficile però definirla, rileva il narratore, che prova ad analizzarla anche in Carducci e nella *Pentecoste* manzoniana, dove viene indotta in versione «estrema»<sup>5</sup>; ma certo la leva principale gli pare un determinato «andamento stilistico» del testo, un imperioso «meccanismo» espressivo che scatta producendo in chi legge come un «venire sopraffatti, e sfasciarsi» (*ibidem*).

Del resto anche l'incontro didattico con la poesia della tradizione, che per S. aveva avuto una tappa base in Zanella, si attuava soprattutto nella dimensione della sensibilità. Il «modo di scrivere» di cui il poeta di Chiampo era esempio veniva indubbiamente a svolgere «un ruolo importante nel costituire le nostre

<sup>4</sup> «E forse non ho ragione di attribuire al Foscolo la responsabilità di aver innescato un meccanismo che scattava in altri testi» (ivi, p. 836).

<sup>5</sup> «Da dove veniva la commozione (estrema) che si suscitava recitando tutto il pezzo? Non trovo che ragioni stilistiche: partire con questa madre dei santi (stupefacente agnizione) e undici versi dopo domandarle dov'era mai, con un effetto insieme di sorpresa e di perfetta naturalezza... Fare come una palla di lampi ingarbugliati per otto versi, con gli epiteti non esornativi ma dottrinali, e poi *ricominciare* ("campo... chiesa...") sempre sul filo segreto della domanda, con quel senso di trepidazione retrospettiva, come uno che pensi mentre tiene su la domanda per altri cinque versi, la mia chiesa è quella vera, ma ostia ne ha fatte delle brutte figure!» (ivi, pp. 836-837).

teste». La scrittura aulica si imponeva «per gli occhi e le orecchie», lasciava una traccia profonda «arrivando direttamente ai centri intuitivi» («Il black box beveva l'Astichello, la mente si nutriva di quell'acqua magra, si metteva a fruttare», *ivi*, p. 809). Su questo versante delle esperienze del leggere narrate del libro conta in primo luogo la fascinazione, sentimental-sonora. Nei testi si potevano sperimentare le virtù eminentemente formali della scrittura poetica («un sistema di parole, con una sua sintassi, una sua struttura di armonie, una sua capacità di commuovere», *ivi*, p. 811), senz'altro essenziali, indispensabili, ma non sufficienti («Peccato che ciò che s'imparava nella fattispecie fosse di così scarsa rilevanza intrinseca ai fini delle successive avventure linguistiche e intellettuali del secolo», *ivi*, pp. 809-810, e poco dopo: «è una sfortuna che testi che entravano così vivamente a far parte di noi non fossero un po' più importanti: temperata dal fatto che almeno non ci hanno insegnato, sono un grumo di sogni!», *ivi*, p. 811).

#### 4. «Moto dentro a luogo»: gli spazi della cultura letteraria

Le immagini spaziali hanno un ruolo significativo nel descrivere l'apprendistato di lettore del soggetto narrato in *Fiori italiani*. Tanto le opere quanto il percorso di studi sono più volte raffigurati in questa chiave.

L'incontro con i testi è scoperta, soggiorno, *tour* in un luogo. «S. arrivò un giorno, nei dintorni di Vicenza, in uno straordinario paesetto abbandonato» (*ivi*, p. 807, corsivo mio) che purtroppo però non esiste – uno dei primi tradimenti della «cultura riflessa», commenta la voce narrante. Ma è imbattendosi in un altro luogo, la cui natura viene questa volta correttamente appurata come quella di «una villetta», che la scrittura di Zanella, oltre alle indubbie doti di suggestione, dimostra di poter suscitare anche effetti di rivelazione spiazzante, offrendo un inatteso impatto con la realtà concreta («fu proprio lì che S. provò per la prima volta lo shock di vedere la nostra parte del mondo rispecchiata in un giro di parole auliche: perché era chiaro che si trattava della corona dei nostri monti domestici: “Quinci dell'Alpe la nevosa schiena / che vien di monte digradando in monte...”», *ivi*, pp. 808-809). «Dall'Astichello per facili roccette si arrivava direttamente allo Scamandro» (*ivi*, p. 824) e usare il dizionarietto di mitologia per il letterato in erba era «come aprire una *necropoli* piena d'oro» (*ivi*, p. 826): l'esperienza del leggere si articola snodandosi come un itinerario nei testi. Se in Zanella «un po' di cose c'erano», la scrittura artistica tuttavia risulta schiudere le porte di mondi perlopiù fatti di carta, di «parole-cose», non di «cose-cose» (*ivi*, p. 811). Il dialogo con la realtà pareva non essere un suo obiettivo: «Non interessava farci entrare in una filanda. Non è affare della cultura sapere com'è una filanda» (*ibidem*).

Lo spazio dei testi si delinea così presto come un complesso di spazi chiusi: «La cultura letteraria non pareva che facesse entrare in qualche parte, ma *girare* in uno spazio, moto dentro a luogo, tornando sopra le stesse cose. Come vivere in un paese: ma qui non moriva e non nasceva mai nessuno, voglio dire nessuno di nuovo» (*ivi*, p. 834). Altrettanto accadeva con il «territorio degli studi» (*ivi*, p.

811). Il viaggio del leggere e dell'imparare viene a configurarsi come esperienza con spiccato fondo claustrofobico; l'«itinerario intellettuale di S. (era una strada, il sentiero dell'orto, ma vada per itinerario)» come faticosa presa d'atto di una vita d'ingabbiamenti:

Stiamo ingabbiati in una sorta di scatola a ripiani, e questo sistema di ingabbiature è la cultura letteraria. Credi a me, le lettere umaniori c'entrano meno con l'umanità che coi letterati umaniori. Che ci sia passaggio tra leggere e vivere è vero che lo crediamo, ma credi a me, non sappiamo come sia fatto. (Ivi, 834)

##### 5. «Tante storie per tre parole?» Illuminazioni del connettere

Il profilo emotivo prevalente delle esperienze testuali e didattiche di S., si è visto, è all'insegna di un'accensione della sensibilità. Sono incontri-impatti con i testi o con il lavoro dell'insegnante. Opere e discorsi sono avvertiti come cose che s'impongono per una virtù di potenza che colpisce, travolge, entusiasma il lettore-studente (uno piuttosto convinto delle proprie non comuni qualità, incline a slanciarsi e strafare). Ma le occasioni conoscitive che contano di più, che avviano davvero una formazione al sapere pregnante, produttiva (non attivistica), quelle che collaboreranno al 'salvataggio' di S., che contano nel fondare la cultura di Meneghello, sono altre. Il libro le rappresenta in scene e passi chiave. Concludo questo mio percorso commentandone quattro collocati nella seconda parte del libro.

Sono due coppie di sequenze: una antitetica, l'altra complementare. La prima condensa emblematicamente idee opposte di sapere ed esperienza conoscitiva, la seconda aiuta a introdurre e sviluppare i caratteri propri di un conoscere potente senza enfasi, internamente convincente, attivante senza attivismi, panoramico ma non totalizzante, all'insegna di una 'cifra del connettere', in un dialogo di saperi, scientifici e umanistici.

Nella prima coppia conta già la disposizione, rilevata e attentamente studiata. I due passi infatti aprono e chiudono il quinto capitolo, dedicato al ritratto-rievocazione-riesame dell'attività universitaria. Sono costruiti a specchio, secondo una logica di complementarità contrastante, per diversità di contenuti e di assetto strutturale. Comincio dalla fine del capitolo, dall'episodio che costituisce quasi un sigillo senza sconti alla propria esperienza universitaria. La sequenza descrive – incrociando in velocità le tecniche del sommario, della psiconarrazione con il commento della voce che racconta – un discorso accademico di S., di argomento filosofico (disciplina cardine come ben si sa nell'immagine di sapere dello studente S.-Gigi)

D'altro canto la dialettica dell'incompetenza virtuosa ha leggi di ferro. Un giorno S. parlò di un filosofo, Blondel, a professori e studenti adunati. Fu, forse, la relazione filosofica più inautentica che si sia mai sentita a Padova in questo secolo, e so che non è dir poco. Si era messo in testa privatamente che Blondel fosse ammirevole. Cose udite, fraintese, immaginate. Lo credeva un esempio



di un nuovo modo di fare filosofia, un pensatore che ancora da giovane inventa un bel tema nuovo: ieri non c'era e oggi c'è; non come quei vecchi che stanno lì a studiare come marmotte, per poi fare saggi e libri ordinati, prevedibili. Per prepararsi aveva letto *L'Action* senza mai seguire il filo (non so se ci sia; ma lui non lo cercava), e senza tentare di inquadrare l'argomento in un contesto di qualche specie. Lo colpivano frasi isolate, sopra le quali ricamava acutezze del tipo: «Se voglio, ho io voluto volere?». (FI, p. 908).

Mettersi in testa privatamente, fraintendere, immaginare. Un esempio limpidissimo di come non leggere e argomentare. Qui S. infatuato di Blondel pratica un leggere destrutturato, che manifesta disinteresse totale per l'insieme, disprezzo per cuciture e legami, scarsa consapevolezza dei contenuti: un allarmante fiasco. A fornire l'ossatura precaria e pretestuosa a quella che l'iperbole negativa (brillantemente autoironica e al fondo dolorosa) indica come «la relazione filosofica più inautentica che si sia mai sentita a Padova in questo secolo» è l'impressione di potenza percepita in alcuni passaggi (significativamente messi in luce dalla cellula semantica-esperienziale dell'essere 'colpiti').

Ad avviare il capitolo era stata la rappresentazione di un'esperienza conoscitiva di tutt'altro tipo, proposta in una sequenza scenica e dialogica. Un passo ampio, bipartito fra una sezione iniziale (i primi due capoversi) descrittivo-narrativa e una successiva di analisi psico-morale e commento della voce che racconta.

È nella loggia di sopra, sul lato sinistro affacciandosi al cortile. È il tardo pomeriggio: porta e finestre dell'aula lì davanti sono spalancate. Aria e luce rifluiscono tra la loggia e l'aula in modo tranquillo, accennano a diventare penombra. C'è poca gente in aula, gli esami sono finiti. Esce sulla loggia un signore piuttosto prestante, è quello di storia, durante l'esame di S. l'ha un po' contraddetto, niente di grave, ciascuno voleva spiegare all'altro cosa vuol dire veramente "storicismo". Ora si avvicina a S. e gli dà inopinatamente del lei. Gli dice: «Che cosa fa qui? non ha finito?».

S.: «Ho voluto assistere agli esami di una mia amica...».

Signore: «Lei ha amiche?».

S.: (Vanità che gli siano attribuite *amiche* come categoria; imbarazzo di aver detto "una mia amica" doveva accontentarsi di dire "una signorina che conosco"; interesse per l'innegabile civiltà dell'uomo, la sua ironia fredda; rivelazione che non è vero che in Italia non ci siano schemi civili di convivenza, e forme reticenti, cioè civili, di negozio verbale...). (FI, p. 882)

Poche parole, che non toccano lo specifico di nessun materia di studio. Il frammento di un'interazione comunicativa quotidiana, in una scena costruita attorno a un'evidenza marcata dell'ambiente, molto di più di uno sfondo arreante. Lo scorcio è quello di un luogo liminare, sopraelevato, sul quale si affaccia – aperto sul fuori – lo spazio didattico (porte e finestre spalancate, passaggio libero e sereno di aria e luce). È il teatro di una breve conversazione, inattesa, inconsueta, illuminante. Alle battute in dialogo soltanto citate, segue un inventario delle emozioni del vivere e del conoscere che quelle frasi fanno sorgere in-

trecciate in S.: vanità, imbarazzo, interesse e, in climax ascendente, rivelazione. Una rivelazione sociale, politica, civile.

Tante storie per tre parole? Naturalmente intorno a esse si organizzano centinaia di dati pertinenti, distanze, misure, ritmi, com'erano ovattati i suoni, e struggenti gli aspetti dell'aula sullo sfondo, e il senso che aveva invaso la loggia, di un altro luogo, propilei, e di un altro tempo... Ma ciò che m'importa è quel presentimento, oggi banale certezza: *c'erano* in giro indizi di alternative, «un altro modo di educarsi», fiammelle non troppo lontane dalla miccia. Ma la cosa si è appallottolata, è andata a finire giù nelle casematte, non ha innescato. (*Ibidem*)

Palese la correlazione in attrito fra le due scene, fra due pratiche del sapere acquisito e trasmesso. Da un lato un ampio discorso di S. «a studenti e professori adunati», di cattiva lambiccata retorica, dall'altro una conversazione minima, in una situazione *non formale*, fra un docente e uno studente. In un caso un vuoto d'ambiente, una scena senza spazio sensibile, nell'altro una scena fortemente spazializzata e temporalizzata, di lieve, felice, fluido e dinamico assetto. Questo tipo di esperienza ruota intorno a una intensità diversa, di 'connessione'. Le poche parole fanno sprigionare la virtù dell'organizzare, mettono in relazione dati sensibili, sentimentali e intellettuali, collegano e aprono varchi verso altri luoghi, tempi, innescano il presentimento dell'esistenza possibile di «un altro modo di educarsi» (che rimane però, allora, soltanto avvertito, non sviluppato)<sup>6</sup>.

L'altra coppia di sequenze, questa volta nel quarto e di nuovo nel quinto capitolo, è costituita da due ritratti di docenti, entrambi di materie non letterarie. Sono l'insegnante di chimica del liceo Picone e il docente di filosofia del diritto all'università Bobbio. L'incontro con il primo è un'esperienza didattica indimenticabile: «con Picone, S. ebbe un anno davvero eccezionale. [...] meridionale, grassottello, occhiali a pinza, era un genio didattico», FI, p. 868); alla «figura comica» si accompagnava in lui una qualità d'insegnamento molto fuori dell'ordinario («il modo come [...] gli spiegò la chimica inorganica fu certamente il migliore possibile in Europa negli anni Trenta», ivi, p. 869). In una scuola per il cui modello di insegnamento «[l]a scienza, ogni forma di scienza, era in subordine alle lettere umaniori», dove le scienze erano proposte sempre «con una bias teorica davvero eccessiva»<sup>7</sup>, le lezioni di Picone mettevano a disposizione antidoti essenziali:

Dove va a sboccare, in che punto dell'intestino, la piccola brenta del pancreas?  
Perché i succhi digerenti non digeriscono il canale alimentare? Fu qui che si

<sup>6</sup> È come se si inaugurasse, con queste esperienze, la via che porterà alle riflessioni sulle «interazioni forti» come virtù cardinale delle scritture letterarie, nelle pagine di *Il tremaio* e poi di *Quaggiù nella biosfera*.

<sup>7</sup> «D'ogni aspetto concreto del mondo importava la *ratio*, diciamo lo schema della funzione clorofilliana, non la banale realtà, com'erano fatte le foglie dell'ontano (tranne che nelle illustrazioni di un libro: ma queste servivano a distinguere tra illustrazioni, non tra foglie vere o alberi veri), e meno che mai la *praxis*, potare, innestare» (FI, pp. 867-868).

organizzarono nella testa di S. certe nozioni e distinzioni di fondo intorno alla vita: ptialina e pepsina, bolo e chilo, i movimenti peristaltici delle budelle, la struttura di uno sfintere, e poi tutto il resto, il chiasma ottico, l'acido lattico, l'allucinante dualismo del sangue venoso e arterioso, l'acromegalia, la serie dei tessuti, il parenchima, l'incredibile tessuto osseo, i cordoni dei cordati, gli esoscheletri, la vera natura delle cartilagini... Furono mesi di grazia illuminante, grazia seguita da gioia, come in teologia. [...] Si capiva *alla perfezione* quali sono le convenzioni di fondo circa una molecola, e che cos'è un atomo *per un chimico*; si vedeva insieme come funzionano gli acidi e le basi, e quali sono i limiti dell'intera disciplina come strumento per analizzare il mondo. (Ivi, p. 869)

Di nuovo nel racconto dell'esperienza del conoscere si staglia decisiva una virtù dell'«organizzarsi» nelle teste, l'emozionante esperienza di un comprendere in cui si impara a cogliere con esattezza e disegnare un reticolo di connessioni. Le qualità dello spiegare di Picone sono l'estrema nitidezza, la capacità di illustrare i funzionamenti (non le *ratio* astratte) e di mostrare anche i limiti del tipo di sapere insegnato. La descrizione di quel che si apprendeva si fa qui fitta di contenuti, è un incontro nitido e affollato con la materia, i corpi, il mondo vero, con il 'fuori' dal recinto delle lettere umaniori. La felicità dell'apprendimento ha il contrassegno di un'«illuminazione».

Nell'immagine dello studio universitario di S. si affaccia più volte un'insoddisfazione per quella che gli pare presto una debole strutturazione del tutto e anche delle singole parti. Il suo slancio sistematico rimane frustrato. Sono le considerazioni sulla «situazione confusa» delle lettere, «che non formavano un insieme ordinato, razionale», ma anche sullo stato delle diverse discipline («a ciascuna pareva che mancasse un costrutto unificante» ivi, p. 887). Proprio invece sull'apprezzamento per la percezione, rara, dell'«impianto di una materia» (che veniva però a manifestarsi «in campi marginali, o addirittura fuori dei programmi di lettere», ivi, p. 892) si apre il passo dedicato alla filosofia del diritto:

S. sapeva già che strettamente parlando è una disciplina che non esiste: eppure solo a leggere le dispense del professore che era venuto di recente a insegnarla a Padova, sentì organizzarsi tutto un nuovo ordine d'idee. Fu perché all'improvviso capì la nozione di lacune giuridiche. È strano che trattandosi di lacune, di spazi vuoti, di cose che non ci sono, possano riuscire così illuminanti: eppure nel momento che tu le capisci ti pare di aver colto l'essenza del diritto (*Ibidem*).

L'alone emotivo che accompagna questa situazione del conoscere è delineato – da alcune spie lessicali che abbiamo già visto – nei termini, si potrebbe dire, di una «illuminazione configurativa». L'intensità del sapere è legata all'esperienza di un organizzarsi nella mente, del rivelarsi connesso in un ordine. Ma il punto chiave, al lettore affezionato di Meneghello non può sfuggire, qui sono le «lacune», inatteso tramite per cogliere l'essenza di un'area del sapere. Accorgersi che «cose che non ci sono» possono essere «così illuminanti»: il racconto dell'episodio sembra preparare e lascia risuonare quel senso della po-

tenza di condensazione allusiva che le ellissi avranno poi nello stile di Meneghello. D'altronde anche la scena all'inizio del quinto capitolo narra di un poco (le «tre parole») che illumina. Il vuoto, il valore di quel che non c'è, può risuonare per noi anche come richiamo fermo ai limiti inevitabili dei saperi e delle scritture e altrettanto a un aspetto centrale dell'architettura strutturale, fondata sui frammenti, delle narrazioni meneghelliane. Sono limiti anche del sapere cui si riesce a pervenire con questo libro («ci sono cose di fondo che non ho capito, né allora né ora», C II, p. 333).

«*Senti organizzarsi*» (FI, p. 892): l'emozione, l'intensità sentimentale (un certo tipo, certi tipi di intensità sentimentale) resta canale principale, fondamento necessario, ma non sufficiente, dell'esperienza del conoscere. E del conoscere con la scrittura: in varie occasioni esplicitamente l'emozione è dichiarata da Meneghello come una fonte del suo lavoro letterario. Nel quale il sentire deve farsi terreno di scavo, passare il filtro di una razionalità critica aperta, mobile, inquieta che al tempo stesso vaglia, illimpidisce, trattiene e imprime nuovo slancio. Quanto conti il confronto con le emozioni è in piena evidenza nel caso della materia paesana. Basti rammentare le parole in *L'acqua di Malo* dove quel «che mi dà voglia di scrivere» è individuato in un'«emozione di base», connessa ad aspetti salienti delle cose del mondo, qui i bambini o i luoghi<sup>8</sup>. Non meno evidente lo spessore (il sostrato) emotivo del racconto delle esperienze resistenziali. Basti il rinvio al modo in cui, nel più celebre autocommento a *I piccoli maestri*, si dice del sale diventato proprio (e collettivo) segno d'identità («Vi confesso che in me questa associazione delle nostre persone col sale genera una segreta emozione. Quel sacchetto di sale che a un certo momento della mia vita mi rappresentava è tra le cose che considero soddisfacenti nella mia storia personale», *Quanto sale?*, J, pp. 1119-1120). Già all'inizio dei suoi studi Ernestina Pellegrini ha avviato, scrivendo di una «teoria del soggiacente», un'indagine su ambiti e strati del mondo di Meneghello che intersecano fittamente la dimensione emotiva, sensibile, corporea<sup>9</sup>; una linea di ricerca sviluppata poi anche con l'esplora-

<sup>8</sup> «Mi sono accorto con un certo imbarazzo che quasi sempre ciò che genera l'emozione di base che mi dà voglia di scrivere sul nostro paese è associato con l'esistenza stessa dei dannati bambini»; «E questo è uno dei temi su cui credo che tornerò più volte oggi: il rapporto con i luoghi, qualcosa che in passato ho sottovalutato in sede teorica. Ho sempre sentito che c'è questo rapporto, ma non l'ho mai teorizzato in forma di una dottrina o poetica dei luoghi. [...] mi sono accorto che c'è in me un senso molto vivo dei rapporti tra i luoghi e (diciamo per semplicità) le nostre idee. È qualcosa di non meno importante per me, in relazione al paese, e alle mie proprie emozioni connesse col paese, di quanto non sia per esempio la lingua – della quale mi sono occupato molto di più» (*L'acqua di Malo*, J, p. 179 e p. 169).

<sup>9</sup> «Nelle opere di Meneghello si trovano numerosi riferimenti a questa situazione strutturale della personalità umana e di qui della storia, alla compresenza di un nucleo infantile-popolare profondo e prepotente con una condizione *adulta* – sia detto in senso metaforico – frutto di un'esperienza storica e di un inserimento sociale, insomma fra un *sopra* e un *sotto*» (E. Pellegrini, *Nel paese di Meneghello. Un itinerario critico*, Moretti & Vitali, Bergamo 1992, pp. 36-37; su «linguaggio del corpo» e investimenti emotivi, cfr. pp. 66-67).

zione di quella che ha chiamato la «scrittura notturna» dell'autore<sup>10</sup>. L'impatto delle emozioni, è stato più volte notato, affiora sovente, concentrato e trattenuto (più acuto e tagliente perché trattenuto) in rapporto alla morte: quella avvenuta o drammaticamente imminente nello stato d'emergenza della lotta partigiana, quella difficile da metabolizzare dei genitori, passaggio obbligato dell'esistenza normale di tutti. Un grado inconsueto di tensione sentimentale, ha osservato Luciano Zampese, si coglie «in alcuni passaggi delle *Carte*, dove emerge il coefficiente emotivo legato alla condizione di non avere figli»: in qualche scheggia fulminea si palesa in forma diretta, insolitamente non filtrato, mentre nell'ampia sequenza *Padri e figli* «il tono ironico [...] tiene a freno l'emozione», toccando «vertici d'intensità leggera»<sup>11</sup>.

Dall'emozione muoveva il modo di leggere, di interpretare con «sorprendente finezza», che S. vede poi in atto in Antonio Giuriolo: «Il punto di partenza era spesso un nucleo di commozione della fantasia: dei versi, un personaggio in un libro, un dettaglio illuminante in un racconto, una concezione espressa in un detto esaltante o conturbante» (FI, p. 956). Un modo di leggere che insegna l'interazione critica, mostra come smontare i testi, sbarazzarsi delle seduzioni fini a se stesse della forma, anche con le armi della demistificazione comica (per esempio de-dannunzianizzando, cfr. *ivi*, p. 957), guida alla lucidità del distinguere, è sorretto dal «dono quasi di rivelare l'interesse intrinseco delle cose» (*ivi*, p. 956), che S.-Gigi ritroverà simile in Antonio Gramsci. È con Giuriolo che S. completa il percorso di riconoscimento dell'importanza dello «smorzare» per il quale aveva messo le basi il professor Fasolo. È con Giuriolo che S. riesce a compiere la transizione al comprendere autentico. Nell'ultima sezione del sesto capitolo il giovane lettore giornalista si trova alle prese con la «cosa assurda» di «non avere idee», di «pensare» tuttalpiù qualche «spunto preso a prestito» (*ivi*, p. 939). Nel capoverso che sigilla il libro e l'itinerario formativo del protagonista si legge invece: «Per la prima volta gli pareva di pensare, e si sentiva pensare», con un raddoppiamento che sottolinea la profondità del cambiamento mentale in atto, il processo «esaltante e lacerante» attivato dal maestro grande. In questo conclusivo capitolo-ritratto un' incisiva formula dice della «mente sobria e commossa» di Giuriolo (*ivi*, p. 950). I due aggettivi possono anche indicare le polarità del campo del lavoro espressivo dello scrittore Meneghello, il cui equilibrio governa come sappiamo una ricchezza stilistica e tonale d'inconsueta profondità e suggestione. Un equilibrio conquistato da uno

<sup>10</sup> «Nella variegata scrittura notturna di Meneghello la forma "intellettuale", all'insegna del distacco e dell'ironia, coesiste e si mescola con la forma "emozionale", in cui sopravvivono i gong del meraviglioso infantile e popolare, l'affabulazione fiabesca e il piacere dello spavento» (E. Pellegrini, *La scrittura notturna di Luigi Meneghello*, in F. Caputo (a cura di), *Tra le parole della «virtù senza nome»*. La ricerca di Luigi Meneghello, Atti del convegno internazionale di studi, Malo, Museo Casabianca, 26-28 giugno 2008, premessa di G. Barbieri, F. Caputo, Interlinea, Novara 2013, p. 147).

<sup>11</sup> L. Zampese, *La forma dei pensieri. Per leggere Meneghello*, Franco Cesati editore, Firenze 2014, pp. 183-184.

studente che «si slanciava troppo» – troppo incline a percepire con «vividezza non fondata nella realtà» (ivi, p. 823), a farsi colpire dalle letture e a colpire-stupire i suoi interlocutori – nel continuo percorso dell'imparare attraverso situazioni testi e persone<sup>12</sup>.

#### Riferimenti bibliografici

- Caputo Francesca, *Notizie sui testi. Fiori italiani*, in Luigi Meneghello, *Opere scelte*, progetto editoriale e introduzione di Giulio Lepschy, a cura di Francesca Caputo, con uno scritto di Domenico Starnone, Mondadori, Milano 2006, pp. 1686-1713.
- , *Modi e tempi dell'imparare nei Piccoli maestri*, in Ead. (a cura di), *Maestria e apprendistato. Per i cinquant'anni dei Piccoli maestri di Luigi Meneghello*, Atti del convegno di studi, Università degli studi di Milano (8 maggio 2014), Università degli studi di Milano Bicocca (9 maggio 2014), Comune di Malo (28 giugno 2014), introduzione di Bruno Falcetto, Novara, Interlinea 2017, pp. 113-126.
- Meneghello Luigi, *Fiori italiani* (1976), in Id., *Opere scelte*, progetto editoriale e introduzione di Giulio Lepschy, a cura di Francesca Caputo, con uno scritto di Domenico Starnone, Mondadori, Milano 2006, pp. 781-964.
- , *Jura. Ricerche sulla natura delle forme scritte* (1987), in Id., *Opere scelte*, pp. 965-1214.
- , *Le Carte. Volume II: Anni Settanta*, Rizzoli, Milano 2000.
- , *Quaggiù nella biosfera. Tre saggi sul lievito poetico delle scritture* (2004), in Id., *Opere scelte*, pp. 1581-1618.
- Pellegrini Ernestina, *Nel paese di Meneghello. Un itinerario critico*, Moretti & Vitali, Bergamo 1992.
- , *Luigi Meneghello*, Cadmo, Fiesole 2002.
- , *La scrittura notturna di Luigi Meneghello*, in Francesca Caputo (a cura di), *Tra le parole della «virtù senza nome». La ricerca di Luigi Meneghello*, Atti del convegno internazionale di studi, Malo, Museo Casabianca, 26-28 giugno 2008, premessa di Giuseppe Barbieri, Francesca Caputo, Interlinea, Novara 2013, pp. 141-156.
- Zampese Luciano, *La forma dei pensieri. Per leggere Luigi Meneghello*, Franco Cesati, Firenze 2014.

<sup>12</sup> Sugli apprendimenti desunti da popolane/i, dalle piccole maestre e dai piccoli maestri (oltre che dal maestro grande naturalmente), dalle circostanze e dagli incontri raccontati nel secondo libro meneghelliano si veda F. Caputo, *Modi e tempi dell'imparare nei Piccoli maestri di Luigi Meneghello*, in Ead. (a cura di), *Maestria e apprendistato. Per i cinquant'anni dei Piccoli maestri di Luigi Meneghello*, Atti del convegno di studi, Università degli studi di Milano (8 maggio 2014), Università degli studi di Milano Bicocca (9 maggio 2014), Comune di Malo (28 giugno 2014), introduzione di B. Falcetto, Interlinea, Novara 2017, pp. 113-126.