

ALBERTO BERTINO

*Amor che nella mente mi ragiona.*

*La costruzione di un "digital storytelling" sui possibili frammenti del discorso amoroso*

In

*Le forme del comico*

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

Firenze, 6-9 settembre 2017

a cura di Francesca Castellano, Irene Gambacorti, Ilaria Macera, Giulia Tellini

Firenze, Società Editrice Fiorentina, 2019

Isbn: 978-88-6032-512-9

Come citare:

[http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms\\_codsec=14&cms\\_codcms=1164](http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms_codsec=14&cms_codcms=1164) [data consultazione: gg/mm/aaaa]

ALBERTO BERTINO

*Amor che nella mente mi ragiona.*

*La costruzione di un “digital storytelling” sui possibili frammenti del discorso amoroso*

*Riflessioni a margine del processo di riappropriazione del canonico tema amoroso medievale attraverso la lettura di poeti del Novecento, effettuata da adolescenti alla ricerca del significato del con-testo. Musica e poesia integrate dal valore metaforico dell'immagine hanno consentito ad una terza liceale di riappropriarsi della parola antica e di ritrovarla in alcuni poeti moderni, anzi di suscitare, nuova e arcaica, in alcuni di loro.*

Immaginare di mettere insieme poesia medievale e strumenti digitali appare un azzardo estremamente rischioso se agenti attivi di questo *mélange* sono gli appartenenti ad una razza aliena, che parla una lingua diversa dalla nostra, che non prova le nostre emozioni e non ha i nostri sentimenti, che non sa nulla della nostra storia, né delle nostre tradizioni: i “nativi digitali”. Così diversi da noi, da essere sicuramente ostili, e dunque è assolutamente legittimo, vedendoseli comparire in frotte all'interno delle nostre aule scolastiche, in orde nel sacro recinto della trasmissione del sapere, alzare il ponte levatoio e chiudersi nella sempre ben munita Torre d'avorio della tradizione, lasciando fuori questi ultracorpi risultanti da una mostruosa mutazione antropologica<sup>1</sup>.

Non c'è da stupirsi che gli insegnanti siano spaventati dal doversi confrontare con la velocità multitasking, che arranchino, *rotti dagli anni e dal camino stanchi*, nella speranza di raggiungere quanto prima una pensione che come l'orizzonte non si raggiunge mai. La paura genera il rifiuto e gli insegnanti spesso reagiscono con rabbia, diventano censori dei figli altrui (“o tempora! o mores!”), vietano, puniscono... scavano il fossato che tenga lontani i giovani barbari, balbettanti di fronte a Dante, spediti nella loro neolingua.

Eppure, la diversità – anche la diversità dei giovani contemporanei che sono i nostri alunni – dovrebbe essere motivo di arricchimento per chi, svolgendo la funzione di insegnante, non vuole abdicare alla propria funzione di intellettuale che deve comprendere, in primo luogo, il tempo in cui vive. E in una più ampia prospettiva civile e democratica non bisognerebbe dimenticare che «la diversità e il dissenso sono valori che arricchiscono l'individuo e anche la sua città politica»<sup>2</sup>.

Di fronte alle pressanti sollecitazioni di adeguamento dell'“istruzione” alle necessità produttivistiche del neocapitalismo, la prima questione che l'insegnante deve porre a se stesso è il conflitto, che, attraverso i giovani attuali, lo contrappone alla realtà attuale e che spesso lo induce allo sterile rimpianto di un *buon tempo antico*.

Sarebbe un errore tanto fare della scuola una sorta di «riserva indiana» volta a difendere i valori del passato e tagliata fuori dallo sviluppo della cultura contemporanea, quanto adeguarla passivamente a esigenze esclusivamente tecniche o, peggio, mercantili che ridurrebbero

---

<sup>1</sup> Fra i tanti testi consultabili su usi costumi e abilità di questa nuova specie, Homo Sapiens Digital, scoperta, studiata e definita da Marc Prensky, cfr. PAOLO FERRI, *Nativi digitali*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.

<sup>2</sup> GIOVANNI SARTORI, *Pluralismo, multiculturalismo e estranei*, nuova ed. aggiornata, Milano, Rizzoli, 2002, p. 19.

<sup>3</sup> ROMANO LUPERINI, *Diciassette tesi sull'insegnamento della letteratura*, in *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2000, pp. 226-227.

drasticamente la possibilità di un insegnamento critico, formativo, problematico. Occorre, invece, cercare una terza via. Questa è la sfida che i tempi pongono e che bisogna accettare<sup>3</sup>.

Capacità di assumere nuovi punti di vista e interpretazioni originali sul mondo, adeguamento ad una realtà mutevole, in perenne divenire, con spirito critico e nella salvaguardia di valori democratici e civili, all'interno di una classe trasformata in "comunità ermeneutica", aperta al *conflitto* (pluralista) *delle interpretazioni*... Tutto questo attraverso la letteratura?

«Un'utopia, forse. Ma – tanto più in un momento di crisi morale e politica come l'attuale – è possibile insegnare senza un'utopia?»<sup>4</sup>.

Forte di una simile consapevolezza non mi sono sgomentato all'arduo compito, ho accettato la sfida e coinvolto nell'avventura gli studenti di una classe terza del liceo linguistico alle prese con il canonico programma di storia della letteratura italiana: dai Siciliani a Tasso. Mi sono assunto la responsabilità di raccontare *una storia* della letteratura incentrata sulla lirica d'amore, avvertendo i ragazzi che il nostro compito, quello cioè della nostra comunità interpretante, sarebbe stato costruire un'altra storia, derivata alla prima, dotata per noi di significato, ma capace di parlare ad altri, di essere cioè universale pur parlando del senso di esperienze individuali effettivamente vissute. Il nostro modo di raccontare sarebbe stato il *digital storytelling*, che i ragazzi avevano già utilizzato come mezzo espressivo nel corso dell'anno scolastico precedente<sup>5</sup>, e che consente di stabilire una proficua connessione tra le abitudini tecnologiche multimediali delle giovani generazioni, e lo straordinario patrimonio culturale consegnatoci dalla tradizione<sup>6</sup>: forme in cui l'immaginario umano si è cristallizzato divenendo tema letterario o *topos* affidato alla storia.

Il primo vantaggio a livello didattico del *digital storytelling* consiste nel distruggere la distanza generazionale tra insegnante e studenti come elemento negativo, mantenendo e valorizzando, invece, l'aspetto positivo dello scambio di conoscenze e competenze intergenerazionale. Un ulteriore vantaggio è la distruzione della tradizionale attività didattica fatta di passività e di meccanica ripetitività.

«La scuola è questo: l'insegnante spiega, l'allievo studia; l'insegnante interroga, l'allievo ripete»<sup>7</sup>.

Inoltre, la scelta di costruire un prodotto multimediale, un video, impone non solo l'assunzione di compiti da parte di ciascun alunno (ognuno si candida a *fare qualcosa*), non solo l'organizzazione di gruppi di lavoro che entrano in comunicazione tra di loro e che godono di una certa autonomia decisionale, ma soprattutto la spontanea trasformazione della classe in "comunità ermeneutica" che ha la necessità di comprendere, per poter interpretare e dunque ri-appropriarsi dei testi letterari considerati indispensabili o necessari o significativi nella costruzione della *nuova storia*. Gli studenti tendono ad assumere un atteggiamento attivo, critico e responsabile, si abituanano ad ascoltare e confrontare opinioni, idee, progetti, interpretazioni, testi e con-testi. Si abituanano, in altri termini, a difendere le proprie idee nel rispetto della parola dell'*altro*. L'insegnante, che si mette in gioco, non è più elemento esterno-estraneo rispetto agli alunni, ma diventa per loro una risorsa da "sfruttare",

<sup>4</sup> Ivi, p. 234.

<sup>5</sup> *Il vecchio capitano*: <https://www.youtube.com/watch?v=nWD4NGQ3yoE>.

<sup>6</sup> «Il problema non è certamente quello di "fare scuola" all'interno delle aule scolastiche attraverso le tecnologie digitali, bensì quello di gettare un ponte tra le pratiche d'uso delle tecnologie espresse dagli studenti e le pratiche formative che hanno luogo nella scuola stessa» (PAOLO FERRI, ALBERTO MARINELLI, *Introduzione a HENRY JENKINS, Culture partecipative e competenze digitali*, Varese, Guerini studio, 2013, p. 37).

<sup>7</sup> PAOLA MASTROCOLA, *Togliamo il disturbo*, Milano, Guanda, 2010, p. 23.

<sup>8</sup> Cfr. ROMANO LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit.

qualcuno a cui chiedere consigli, letture di testi adeguati, spiegazioni e suggerimenti: in altre parole riacquista la funzione di “mediatore dialogico”, di cui parla Romano Luperini<sup>8</sup>, e riconquista il suo ruolo di intellettuale, tra giovani che parlano di letteratura, poesia, musica, arte, qualità estetica, pregnanza dell’immagine... e non solo di ciò che hanno visto su *Youtube* o *Instagram*.

La costruzione di *una storia* sul tema poetico dell’amore impone l’organizzazione di un discorso: *Frammenti di un discorso amoroso* sono stati, per me (in verità per la mia generazione, per le giovinezze compiute e consegnate alla storia), la naturale e ovvia suggestione che ho condiviso con i ragazzi (le nuove generazioni, le giovinezze incompiute e adagiate sul presente), perciò abbiamo assunto come condizione di partenza del nostro lavoro l’evidente «inattualità» del discorso amoroso, «ignorato, svalutato, schernito, tagliato fuori»<sup>9</sup> da discorsi che non fossero quelli letterari, tanto che la parola amorosa – al pari di quella poetica – risulta «socialmente sradicata»<sup>10</sup>. Inoltre, abbiamo riconosciuto, nell’ambito amoroso, il mutato significato di «trasgressione», non solo per i giovani, anzi, lo scandalo risulta direttamente proporzionale all’età dei soggetti coinvolti: «ciò che oggi rende osceno l’amore» è la «sua sentimentalità»<sup>11</sup>, essendo avvenuto un «Rovesciamento storico: ciò che è indecente non è più la sessualità, ma la *sentimentalità*»<sup>12</sup>.

A tutto questo abbiamo aggiunto la constatazione della distanza esistente tra la lingua media della comunicazione contemporanea e la lingua letteraria, che ai ragazzi risulta solitamente estranea, poco comunicativa, difficile. L’esame della realtà, a cui spesso si sfugge per paura, ci ha invece rassicurati, in quanto ha reso consapevole la comunità di studenti (me incluso) della possibilità di racconto di un’*altra storia*, alla ricerca del senso della parola poetica, che enuncia, scandisce o riflette il discorso amoroso, nell’artificio della costruzione letteraria.

Dunque, lo studio è stato impostato come problema e ricerca di senso. E nella costante, costituita da Amore nella letteratura mondiale di tutti i tempi, abbiamo circoscritto, ovviamente, alcune fondamentali varianti, consegnateci dalla tradizione, presenti nella poesia occidentale, specialmente italiana, dal Duecento al Novecento. Inoltre, trasformati per qualche tempo in *onestà brigata*, abbiamo assunto la realtà del discorso amoroso, «inattuale» e «osceno», che, nel nostro tempo, si dipana paradossalmente a fini educativi, in un’aula scolastica, spazio istituzionale dell’educazione.

Il *processo* che abbiamo messo in atto, con il pretesto di dare luogo ad un *prodotto*, ha avuto, dunque, le sue forti motivazioni epistemologiche, sulle quali di tanto in tanto mi soffermerò ulteriormente, ma, a questo punto, intendo descrivere più da vicino il contenuto del *processo* e motivare le scelte che hanno dato corpo al *prodotto*.

Il contatto con i testi letterari è stato stabilito attraverso una procedura fatta di comprensione letterale, parafrasi e spiegazione parola per parola, acquisizione del contenuto semantico, significato, commento e infine interpretazione<sup>13</sup>. La centralità del testo non si è esaurita, però, in una prima fase legata alla comprensione, dal momento che la costruzione del progettato *digital storytelling* ha imposto la scrittura di un nuovo testo: è avvenuto così che «la comunità ermeneutica formata dalla classe», «protagonista»<sup>14</sup> in fase di interpretazione, si sia trasformata in autore di un testo in relazione dialogica con altri testi.

<sup>9</sup> ROLAND BARTHES, *Frammenti di un discorso amoroso* (1977), Torino, Einaudi, 1979<sup>3</sup>, p. 3.

<sup>10</sup> Ivi, p. 119.

<sup>11</sup> Ivi, p. 148.

<sup>12</sup> Ivi, p. 149.

<sup>13</sup> Cfr. ROMANO LUPERINI, *Diciassette tesi sull’insegnamento della letteratura*, cit., pp. 230-232.

<sup>14</sup> Ivi, p. 231.

*Testo* vuol dire *Tessuto*; ma laddove fin qui si è sempre preso questo tessuto per un prodotto, un velo già fatto dietro al quale, più o meno nascosto, sta il senso, adesso accentuiamo, nel tessuto l'idea generativa per cui il testo si fa, si lavora attraverso un intreccio perpetuo<sup>15</sup>.

I testi *già fatti* consegnatici dalla tradizione diventano l'ordito, su cui la trama dell'interpretazione genererà un nuovo tessuto: il testo non è più inerte e muto, e l'alunno non è più passivo, anzi, lavorando alla generazione di un nuovo testo prende possesso della letteratura e assume competenze letterarie.

La classe, nel produrre testi originali che sono stati discussi dalla comunità ermeneutica al fine della costruzione drammatica di un discorso amoroso, prima di porsi il problema di *cosa* dire, si è posta il problema di *chi* dice. La scelta unanime è stata quella di un «soggetto amoroso», un personaggio che si vede e che dice *io*, che piuttosto che parlare con l'«oggetto amato» (o dell'oggetto amato) parla con Amore (o dell'Amore), secondo la tradizione medievale del *ragionamento d'amore*.

Tutto è partito da questo principio: che non bisognava ridurre l'innamorato a un puro e semplice soggetto sintomatologico, ma piuttosto dar voce a ciò che in lui vi è d'inattuale, vale a dire d'intrattabile. [...] La descrizione del discorso amoroso è stata perciò sostituita dalla sua simulazione, e a questo discorso è stata restituita la sua persona fondamentale, che è l'*io*, in modo da mettere in scena non già un'analisi, ma un'enunciazione. Quello che viene proposto è, se si vuole, un ritratto; ma questo ritratto non è psicologico, bensì strutturale: esso presenta una collocazione della parola: la collocazione di qualcuno che parla dentro di sé, amorosamente, di fronte all'altro [...], il quale invece non parla<sup>16</sup>.

Il *soggetto* è stato individuato in una ragazza, per scelta implicitamente e scopertamente polemica nei confronti di una cultura maschile, che a lungo ha negato all'essere umano di genere femminile dignità intellettuale, e nella migliore delle ipotesi l'ha esaltata in quanto *oggetto*. Inoltre per segnare la distanza tra un discorso amoroso che si codifica nella poesia occidentale a partire dal Medioevo e dalla *cortesia* come maschile, e un discorso amoroso contemporaneo in cui la donna non ha paura di affrontare a viso aperto, anche dialetticamente, Amore. Quindi, già nella fase generativa del testo, che sarebbe diventato video, si stabilisce una trama di riferimenti: ciò che si vede, l'immagine del video, ciò che si sente, la parola in voce, tessono un dialogo strutturale con libri, parole, autori, via via evocati come quelli che meglio hanno detto quello che si vuole dire.

Se il primo testo in costante evidente (implicito) rapporto sono i *Frammenti* di Barthes, d'altro canto, nell'agone del dialogo, è il primo con cui ci siamo confrontati rispetto un'ulteriore questione di organizzazione del testo: il discorso amoroso che avremmo prodotto sarebbe stato frammentato, oppure organizzato secondo la linearità di un racconto che si chiude alla saldatura dell'anello narrativo aperto in *incipit*? La soluzione è stata trovata nell'assumere l'*io* non solo come colei che enuncia, ma anche come colei che disegna una seppur tenue trama narrativa relativa all'essere, all'inizio, priva o mancante di Amore, con cui parla, ma che è assente, mentre, alla fine, incontrandolo, lo riconosce e si scioglie in Amore: «sperduto in questo tessuto – questa tessitura – il soggetto vi si disfa, simile a un ragnò che si dissolva da sé nelle secrezioni costruttive della sua tela»<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> ROLAND BARTHES, *Il piacere del testo* (1975, p. 63), Torino, Einaudi, 1999, p. 174.

<sup>16</sup> ID., *Frammenti di un discorso amoroso*, cit., p. 5.

<sup>17</sup> ID., *Il piacere del testo*, cit., p. 174.

Se dunque all'inizio Amore è assente, risulta presente e visibile l'*io* che ne parla, ma quando Amore è presente, l'*io* scompare, diventa invisibile, e rimane come voce.

Su questo filo narrativo si adagiano i frammenti poetici che, pur dichiarando la loro appartenenza a tempi e autori diversi, concorrono alla costruzione della nuova tela fatta, appunto, di *colori* diversi, ma in cui è riconoscibile la nuova ri-produzione di un antico *disegno*. L'affermazione di Calvino, così, è risultata, nella prassi e non in teoria, evidente: «Un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire»<sup>18</sup>.

E del resto la materia e l'organizzazione del discorso amoroso di tipo letterario si è sostanziata delle esperienze individuali (intese anche come desideri, aspirazioni, idee, sogni e non solo azioni), dal momento che «Non c'è dubbio che quando leggiamo le parole di un testo le riempiamo della nostra esperienza»<sup>19</sup>.

I ragazzi hanno dunque sperimentato la letteratura come codice di espressione che funziona, al di là del tempo della sua scrittura storica e del suo autore, nell'esperienza storica e individuale di chi legge e risemantizza il testo<sup>20</sup>.

A questo punto l'ambizione della classe è stata quella di «rimpiazzare il fantasma della poesia con la poesia in carne e ossa»<sup>21</sup>, nel senso etimologico e radicale dell'inserimento nella nostra narrazione-espressione della parola poetica di un ragazzo in carne e ossa

ben convinti che la poesia non è né uno stato d'animo a priori né una condizione di privilegio né una realtà a parte né una realtà migliore. È un linguaggio: un linguaggio diverso da quello che usiamo per comunicare nella vita quotidiana e di gran lunga più ricco, più completo, più compiutamente umano; un linguaggio al tempo stesso accuratamente premeditato e profondamente involontario capace di connettere fra loro le cose che si vedono e quelle che non si vedono, di mettere in relazione ciò che sappiamo con ciò che non sappiamo<sup>22</sup>.

Per noi, nel dialogo intertestuale che si è venuto a intrecciare, la parola poetica è servita esattamente per «connettere fra loro le cose che si vedono» nel video, «e quelle che non si vedono», per «mettere in relazione ciò che sappiamo con ciò che non sappiamo». Ed è così avvenuto che l'insegnante ha dato «in prestito al soggetto amoroso la sua "cultura", in cambio il soggetto amoroso gli ha trasmesso «l'innocenza del suo immaginario»<sup>23</sup>.

Un altro prodigio che il *digital storytelling* ha realizzato è stato collocare su una medesima dimensione orizzontale la parola di alunni e insegnante, di poeti *laureati* dal canone e adolescenti alla ricerca del senso di ciò che fanno e di ciò che vivono: Federico accanto Dante o Rebora, Federica accanto Giudici o Saba...

Il titolo del video, *Amor che ne la mente mi ragiona*, è stata scelta come omaggio a Dante, fondatore di un certo tipo di discorso amoroso che ha avuto tanto successo da fondare una tradizione e una civiltà poetica, ma è stato scelto anche perché perfettamente attinente al contenuto della nostra forma espressiva, perché dichiara esplicitamente di voler stabilire un riferimento al letterario ragionamento d'amore, inoltre perché emblematicamente in una medesima canzone è stato possibile seguire l'alternarsi di interpretazioni dello stesso Dante in conflitto tra di loro (tra *Vita*

<sup>18</sup> ITALO CALVINO, *Perché leggere i classici* (1991), Milano, Mondadori, 1995, p. 7.

<sup>19</sup> EZIO RAIMONDI, *Un'etica del lettore*, Bologna, Il Mulino, 2014, p. 12.

<sup>20</sup> Cfr. HANS-GEORG GADAMER, *Verità e metodo* (1960), Milano, Bompiani, 2000.

<sup>21</sup> GIOVANNI RABONI, *La poesia che si fa*, a cura di Andrea Cortellessa, Milano, Garzanti, 2005, p. 5.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> ROLAND BARTHES, *Frammenti di un discorso amoroso*, cit., p. 10.

nuova, *Convivio* e *Purgatorio*), e infine perché, a priori, nello svolgimento del programma di Italiano si parte dal Medioevo.

Tuttavia, la parola di Dante viene temperata e sottolineata dall'orchestrazione dei *Carmina Burana* di Carl Orff, e alla voce del coro vengono lasciati due frammenti, l'incipit:

O Fortuna  
velut luna  
statu variabilis,

che sottolinea la mutevolezza proverbiale dell'Amore, molto spesso frutto del caso, mentre l'immagine comunica la potenza di Amore a cui non si può resistere come a tempesta, Amore che dantescamente si *mostra* come un fulmine che *da cielo in terra* scarica la sua energia; e l'inizio dell'ultima parte con le sue martellanti battute:

Sors salutis  
et virtutis  
mihi nunc contraria,

che nega la salvezza e la virtù dantesche, accenna all'"angoscia" cavalcantiana (che sarà nominata poco dopo) e serve a stabilire una connessione con il *soggetto amoroso*, Federica, che, su una diversa musica, inizia significativamente il suo discorso con la congiunzione *E*. Quello che dice entra in relazione con il non detto che sta fuori e prima del suo testo, il che può indicare tutti i possibili discorsi e più limitatamente la chiusa di *Fortuna imperatrix mundi*: «mecum omnes plangite!». Lo spettatore che è lettore, quello che è studente o che comprende i segni che vengono proposti, dunque troverà ovvio che Federica cominci con *E sono depressa...*

In un testo tanto complesso come un video, espressione di una storia (*digital storytelling*), in cui i segni che vengono proposti alla vista e all'udito si integrano potenziandosi e caricandosi semanticamente, è necessario «rendere il nostro occhio sensibile a una connessione formale»<sup>24</sup>, se non si vuole perdere un intreccio di rimandi e di significati. In un'operazione del genere i ragazzi hanno dimostrato una grande abilità e una naturale competenza che consente loro di tessere parole musica e immagini. Non è perciò casuale, anzi è stato premeditato, che la parola *luna* dei *Carmina* si connetta per analogia all'immagine del sole e alla parola *sole* nella parte finale del video, oppure che sulle parole della poesia di Federico, «[...] hanno sempre paura // temono di non potersi rivedere [...]», si stabilisca una scoperta citazione montaliana nell'immagine di un muro «che ha in cima cocci aguzzi di bottiglia». E ancora, le foto di Federica, oltre le parole, rimandano al significato della staticità, dell'incapacità di muoversi e quindi di vivere, rappresentano la chiusura di pietra della depressione e si legano all'immagine della statua, che – nel *Ratto di Proserpina* di Bernini e in *Amore e Psiche* di Canova – contraddice, però, la staticità marmorea e esprime fortemente la sentimentalità del pathos. Si crea la figura del rovesciamento: la statua risulta in azione, enfaticamente espressiva, morbida e leggera, la ragazza invece si dichiara e si manifesta inerte, chiusa, nel suo volto inespressivo comunica la durezza e la pesantezza di una condizione esistenziale. (Sottotraccia rimane il possibile rimando alla donna-pietra, che è stato pensato ma non sviluppato).

Lo spettatore è chiamato, perciò, come nella poesia novecentesca, a collaborare nel rintracciare il senso del testo: l'estraneità impedisce la leggibilità e perciò la comprensione... I ragazzi hanno

<sup>24</sup> LUDWIG WITTGENSTEIN, *Note sul «Ramo d'oro» di Frazer*, Milano, Adelphi, 1975, p. xx.

capito esattamente che cosa significa l'estraneità nei confronti della letteratura e della poesia, perché hanno provato la frustrazione della loro volontà di comunicare e di esprimere emozioni, perché sono rimasti offesi dal mancato riconoscimento di valore del loro lavoro, perché hanno sperimentato che la sensibilità estetica non è un patrimonio comune tra gli insegnanti, custodi del tempio del sapere. Adesso, non ricordano la definizione del significato della letteratura, né il possibile elenco di valori, forme, immagini, archetipi, emozioni, espressi dalla parola poetica. Adesso, lo sanno.

Credo di avere dato l'idea della costruzione a fitto intreccio intertestuale del nostro discorso, che vuole essere polisemico e che pretende la comprensione della stratificazione dei significati. Inoltre, immagini musica parole che stanno dentro il video rimandano in continuazione a quello che sta fuori. La parola rimanda al libro, la rappresentazione alla realtà, il manufatto alla natura, chi è vivo a chi è morto.

Perciò, non intendo seguire passo passo tutto il reticolo del nostro *tessuto*, ma, in conclusione, soffermarmi soltanto su alcuni aspetti del nostro lavoro non ancora trattati.

In primo luogo, bisogna rilevare come il *digital storytelling*, genere contemporaneo della narrazione, faciliti e giustifichi le interconnessioni e dunque, trattando il tema letterario dell'amore, è divenuto necessario e spontaneo il collegamento tra la parola poetica medievale e la parola poetica del Novecento. L'assillo dello svolgimento del programma che angustia le non più giovani menti degli insegnanti può, in qualche modo, essere attenuato dall'identificazione di un genere e di un tema<sup>25</sup>... Naturalmente non si possono inseguire chimere di esaurimento dello scibile letterario mondiale di tutti i tempi, ma si può ragionevolmente e motivatamente ritagliare un ambito, un aspetto, una tendenza o anche un archetipo a cui la letteratura nel tempo dà voce. Per quanto riguarda *Amor che ne la mente mi ragiona*, i riferimenti espliciti sono, in audio: *Voce di vedetta morta* di Rebora e, da *Salutz, III*, 2 di Giudici, in video: *Amai* di Saba.

Rebora è la voce dell'orrore di fronte alla verità della guerra, fatta di cadaveri in disfacimento, di tanfo di decomposizione, di disumanizzazione, di insopportabile violenza.

C'è un corpo in poltiglia  
 [...]
   
 Però se ritorni,  
 tu, uomo, di guerra  
 a chi ignora non dire;  
 [...]
   
 Ma afferra la donna  
 una notte, dopo un gorgo di baci,  
 se tornare potrai;  
 soffiale che nulla del mondo  
 redimerà ciò che è perso  
 di noi, i putrefatti di qui;  
 stringile il cuore a strozzarla:  
 e se t'ama, lo capirai nella vita  
 più tardi, o giammai.

È la voce del trauma, rispetto al quale l'amore, l'amore fisico di un uomo e di una donna, apre forse uno spiraglio al significato della vita, che non redimerà mai l'insensatezza della morte. Nel nostro discorso Rebora introduce la distruzione del mito romantico di Amore e Morte, perché ridà

<sup>25</sup> Cfr. ROMANO LUPERINI, *Diciassette tesi sull'insegnamento della letteratura*, cit., p. 228.



ai due elementi la pesantezza della realtà; perciò *ineffabile* non è più l'amore, ma la morte, il nulla che fa inorridire. L'impossibilità della *canoscenza*, di cavalcantiana memoria, nella verità storica di quella Grande Guerra dei Trent'anni che insanguina le coscienze e la carne dell'Europa dal 1914 al 1945, genera angoscia, ma non distrugge l'amore.

Rebora, dunque, è stato letto da noi come verità dell'amore pur nel tempo della guerra: proprio nel momento in cui si constata che non ci può esser riscatto, e di fronte all'impossibilità di una comprensione totale (*non fu sì alta già la mente nostra*), l'unica cosa che conta è capire se la donna ti ama in quella stessa realtà che non si può raccontare. Se potrai ritornare, la cosa migliore sarà sprofondare in un gorgo di baci, afferrare la donna, condividere un dolore che nessun pianto potrà addolcire.

Il cambiamento di registro del discorso, con accentuazione del valore del frammento nella storia, è sottolineato dal cambiamento nel video della voce: a quella di Federica si alterna quella maschile di Alessandro, che recita Rebora e Giudici.

*Salutz*, così enigmatico e perturbante, è molto piaciuto ad alcuni componenti della *comunità ermenutica*, dando luogo alle più articolate e spericolate interpretazioni.

È l'unico libro da cui si è preso un testo integrale, proprio nell'intento di condividerlo nella sua interezza, e non di citarlo in brani:

Midons morbidamente vi tradisco  
 Quando a un tornado vostro di furore  
 M'incartoccio mi piego e m'appiattisco  
 Rispondo sic et hoc  
 Mi genufletto e abiuro peccatore  
 In cambio di perdono  
 Del regno che non ho  
 Voto vi faccio eternamente e dono:  
 ma a tanto non resistervi resisto  
 però che voi perdete e vinco io  
 se al bel volto di sole  
 sempre ritorni un pur perplesso oblio  
 vi sbircio infante a madre  
 pube e nube vi spio<sup>26</sup>.

Con l'invocazione a *Midons* si recupera, nel 1986, la terminologia cortese da cui ha inizio la tradizione poetica occidentale: è la chiusura del cerchio del nostro discorso amoroso, sottolineata dall'immagine della vetrata policroma del rosone di una cattedrale gotica. Con Giudici il recupero della poesia, dopo la violenza della guerra incarnata da Rebora, dopo Auschwitz terribile realtà della storia, è possibile solo estraniandosi dal mondo reale, solo accettando di usare uno strumento antico e inservibile è possibile dire l'impossibile: *l'amor de lonh* è perciò anche l'amore del poeta nei confronti della poesia, troppo spesso tradita in nome dell'adesione al reale, all'impegno, che tuttavia non ha cambiato il mondo e non ha cancellato la violenza.

Forse si tratta di un commiato.

«Ma forse si può fare l'ipotesi che il tempo della poesia, il tempo della lingua della poesia, è un tempo in cui si incidono senza tempo le cose che sono sempre accadute e che sono sempre eventuali e accadibili»<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> GIOVANNI GIUDICI, *Salutz* (1986), Milano, Il Saggiatore, 2016.

<sup>27</sup> MARIO LUZI, *Moderni? Contemporanei?*, in *Discorso naturale*, Milano, Garzanti, 2000, p. 19.

A dispetto delle nefaste profezie relative alla fine dei tempi della cultura umanistica, è possibile ipotizzare, se si dà credito alle nuove generazioni di una sensibilità umana e di una gentilezza che non possono essersi estinte a causa di un monitor o di un display, che la poesia non è morta se non è morto l'amore nel nostro mondo continuamente trafitto da conflitti, emarginazioni, violenze, disuguaglianze. Da insegnante non mi sento di contribuire alla nascita di una nuova emarginazione in nome dei valori della letteratura. E propongo la messa al bando di questa etichetta “nativi digitali”, che tende a mascherare, in realtà, disprezzo.

Il video si conclude sulle parole di Saba:

Amo te che mi ascolti e la mia buona  
carta lasciata al fine del mio gioco.

A rimandare lo spettatore, alla fine del *gioco* del nostro racconto, alla *buona carta* del libro. Chi è spettatore, infine, è costretto a ritornare lettore: per questa ragione non c'è voce, ma solo musica che scandisce le parole. Al coro dell'inizio si contrappone la lettura silenziosa individuale.

La fine dei tempi, se impariamo a guardare negli occhi i nostri solitari ragazzi, se abbiamo la pazienza di ascoltarli e di non frustrare i loro tentativi di mettersi in relazione con il mondo, può essere rimandata ancora per un po'.

Nel tempo in cui l'orizzontalità infinita e a portata di mano della rete sembra scalzare la funzione dell'insegnante, offrendo un sapere apparentemente senza limiti, dobbiamo ricordare che [...] le possibilità dell'apprendimento hanno come condizione l'eros del desiderio. Pensare di trasmettere il sapere senza passare dalla relazione con chi lo incarna è un'illusione, perché non esiste una didattica se non entro una relazione umana<sup>28</sup>.

Non dimentichiamoci allora che il nostro primo compito è metterci in relazione con i nostri alunni, nativi di qualsiasi luogo.

In realtà, alunni e insegnanti hanno una missione in comune: sconfiggere il tedio delle aule scolastiche

Dicono che il tedio sia la malattia degli oziosi, o che contagi soltanto coloro che non hanno nulla da fare. Invece è un malessere dell'anima più subdolo: prende chi ha già una predisposizione ad esso e, più che gli oziosi veri, attacca chi lavora, o chi fa finta di lavorare (che nella fattispecie è la stessa cosa). [...] Perché il tedio non è la malattia della noia di non aver nulla da fare, ma una malattia più grave: sentire che non vale la pena di fare niente<sup>29</sup>.

Forse vale la pena rimetterci al lavoro.

<sup>28</sup> MASSIMO RECALCATI, *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014, p. 126.

<sup>29</sup> FERNANDO PESSOA, *Il libro dell'inquietudine*, Roma, Newton Compton (2006), 2010, p. 442.