

S

F

A cura di
Massimo Baldacci
Loretta De Franceschi
Maria Elisa Micheli

Leggere nel Novecento Leggere il Novecento

S C I E N Z E
D E L L A
FORMAZIONE

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

A cura di
Massimo Baldacci
Loretta De Franceschi
Maria Elisa Micheli

Leggere nel Novecento

Leggere il Novecento

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate
4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Premessa dei curatori	pag. 7
Parte prima La lettura a scuola	
1. Didattica e lettura di <i>Berta Martini</i>	» 15
2. Preliminari per un discorso sulla valutazione della lettura di <i>Pietro Lucisano e Giusi Castellana</i>	» 27
3. Lettura e letteratura per l'infanzia di <i>Emma Beseghi</i>	» 48
Parte seconda Letture e lettori nel contesto sociale	
1. Lettura: la nuova frontiera della storia delle biblioteche di <i>Alberto Petrucciani</i>	» 63
2. Lettori e lettura nei <i>Quaderni</i> gramsciani di <i>Giovanni Di Domenico</i>	» 73
3. Bussole per la lettura: opere vietate, consigliate e guide bibliografiche nei primi decenni del Novecento di <i>Loretta De Franceschi</i>	» 88

- 4. La lettura dei fumetti nella Sinistra italiana degli anni Cinquanta**
di *Stefano Pivato* pag. 105
- 5. Dal puzzle alla rete: verso un modello di analisi della lettura**
di *Maurizio Vivarelli* » 113

Parte terza
Letture archeologiche

- 1. Leggere le immagini: riflessioni sulla Iliupèrsis di Polignoto**
di *Lucia Faedo* » 129
- 2. Villa Adriana nel Novecento: l'archeologia e la cultura (architettura, letteratura, cinema, teatro)**
di *Fabrizio Slavazzi* » 146
- 3. Lysicrates in the sky**
di *Emanuele Papi* » 156

Premessa dei curatori

Il volume *Leggere nel Novecento. Leggere il Novecento* raccoglie i contributi presentati al convegno organizzato dal Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM) dell'Università Carlo Bo di Urbino, svoltosi nei giorni 6 e 7 novembre 2019. L'iniziativa ha ottenuto il patrocinio della Società Italiana di Scienze Bibliografiche e Biblioteconomiche (SISBB), della Society for the History of Authorship, Reading and Publishing (SHARP), oltre a quello del Dipartimento stesso.

Il comitato scientifico, formato da Massimo Baldacci, Loretta De Franceschi e Maria Elisa Micheli, ha voluto dare spazio a un argomento di grande importanza nell'area umanistica e dalle molteplici sfaccettature, considerandolo principalmente in chiave diacronica, ma anche per i suoi riflessi sul piano sincronico.

Riflettendo, per cominciare, sull'atto del *leggere*, va detto che ciò non significa necessariamente leggere un testo, anche se questo continua a rappresentare il canale privilegiato di trasmissione della conoscenza, ma tale pratica si estende a qualsiasi documento con cui ci si confronta, documento in senso ampio, inteso come oggetto portatore di un'unità informativa coerente. In quest'ottica, necessariamente e volutamente interdisciplinare, si è deciso di privilegiare tre ambiti – anche se altri avrebbero potuto rientrarvi, primo fra tutti quello letterario, così come quello artistico e cinematografico – settori diversi ma affini riconducibili all'area pedagogica, storico-bibliografica e archeologica.

Il volume intende quindi restituire una visione del *leggere* non settoriale, ma tale da esprimere l'enorme portata di un'azione in apparenza semplice e quotidiana che, in realtà, rappresenta un notevole fattore di discriminazione sociale. Problematica che si collega saldamente all'analfabetismo di ritorno, in aumento, e allo scarso interesse dimostrato da non pochi bambini e giovani verso la lettura, fenomeno che si sta ripresentando anche nelle società evolute.

I testi qui presentati considerano pertanto la lettura in molte delle sue varie declinazioni, concentrandosi innanzi tutto su alcune delle principali modalità, istituzioni, orientamenti, generi editoriali, interpretazioni nonché su alcuni luoghi e personaggi che hanno caratterizzato il secolo scorso. Il Novecento è stato

anche il secolo che ha visto l'affermarsi delle nuove tecnologie, le quali hanno determinato un salto di qualità in tutte le discipline, per cui non si è trascurato di rivolgere l'attenzione ai profondi mutamenti intervenuti negli ultimi decenni con l'avvento del digitale e delle reti. Sappiamo che il supporto che veicola un testo ne influenza la ricezione, poiché la sua configurazione e struttura si traducono anche in una struttura mentale. Dall'antichità a oggi, quindi, le trasformazioni che hanno coinvolto le tante tipologie documentarie, insieme a quelle della loro circolazione e uso, sono state accompagnate da vasti e significativi cambiamenti sul piano cognitivo e socioculturale.

Un'incidenza così forte della lettura sulla civiltà è possibile perché essa assolve a molteplici funzioni: la lettura rappresenta un processo educativo, è strumento di crescita personale, fattore di evoluzione sociale, canale di comunicazione, mezzo di svago, forma di libertà, elemento terapeutico.

Ripercorrendo la storia e l'evoluzione delle pratiche di lettura e dei suoi strumenti nel corso del Novecento diventa possibile conoscere e capire meglio anche il contesto sociale odierno. Un mondo in cui la lettura sembra relegata ai margini di un circuito culturale veicolato in gran parte dalle immagini, ove esteriorità e rapidità vengono privilegiate a scapito dei contenuti e di una riflessione critica. Ma anche le immagini possono, e devono, essere lette, e imparare a leggerle, interpretarle e usarle, anche mediante i nuovi media, è forse un'altra e diversa espressione di consapevole alfabetizzazione.

Il volume si articola in tre parti. La parte pedagogica è focalizzata su *La lettura a scuola*, quella storico-bibliografica indaga su *Lecture e lettori nel contesto sociale*, a chiudere sono proposte alcune *Lecture archeologiche* rivolte a monumenti che, sopravvissuti a loro stessi (talora trasformati e rifunzionalizzati nel volgere del tempo), mantengono a oggi un notevole impatto mediatico.

I saggi relativi a *La lettura a scuola* esaminano alcuni snodi fondamentali del rapporto tra l'insegnamento e le pratiche della lettura.

Un rapporto che riguarda innanzitutto la dimensione della *didattica* – indagata nel saggio di Berta Martini (Università di Urbino) – al cui interno la lettura rappresenta sia un oggetto che un mediatore. Un oggetto, in quanto, un compito fondamentale della scuola è quello di insegnare a leggere, e non solo rispetto alla padronanza strumentale di questa operazione, ma anche in relazione alla comprensione del contenuto di un testo. Oltre a questo, la lettura rappresenta però un mediatore didattico fondamentale, perché i contenuti dei diversi saperi sono codificati in testi scritti, e quindi l'apprendimento scolastico è fortemente connesso alla capacità di leggere e comprendere tali testi.

Questa rilevanza didattica della lettura ne spiega la connessione con le pratiche della *valutazione*, analizzata nel saggio di Pietro Lucisano e Giusi Castellana (Università La Sapienza di Roma). La comprensione della lettura è tema canonico della docimologia, e rappresenta uno degli oggetti costanti delle indagini internazionali sul profitto scolastico. Infatti, tale comprensione è correlata positivamente con gli esiti dell'apprendimento scolastico, e ne rappresenta un predittore affidabile. Per altro, la valutazione della lettura acquista pieno

significato in una scuola che fa della capacità di leggere una delle sue principali preoccupazioni formative.

La lettura non rappresenta però soltanto un modo per veicolare i contenuti dei diversi saperi. Essa schiude anche l'accesso all'esperienza letteraria, nella forma della letteratura per l'infanzia, analizzata da Emy Beseghi (Università di Bologna). La lettura di testi narrativi apre al bambino il contatto con universi immaginari e mondi possibili, dilatando gli orizzonti della sua esperienza. Inoltre, la letteratura per l'infanzia (si pensi a Rodari) può rappresentare una prima educazione al piacere della lettura e una prima coltivazione del gusto estetico, preparando a successive e più complesse esperienze letterarie.

Il valore culturale della lettura è fuori dubbio, e va riaffermato anche in questa epoca di nuove tecnologie e comunicazione. Tornare sul rapporto tra scuola e lettura è un modo per ribadire la centralità formativa di questa pratica.

I saggi dedicati a *Letture e lettori nel contesto sociale* intendono offrire uno spaccato di quelli che sono stati luoghi, generi editoriali, orientamenti culturali e figure di intellettuali particolarmente sensibili al risvolto sociale della lettura; inoltre, di come il fenomeno della lettura interagisca con molte scienze, chiamando in causa la sociologia, la linguistica, la psicologia, l'antropologia, l'informatica e altre ancora.

Alberto Petrucciani (Università La Sapienza di Roma) in *Letture: la nuova frontiera della storia delle biblioteche* riflette sul ruolo fondamentale di queste istituzioni nel mettere in relazione i lettori con i testi di cui hanno bisogno e su come la storia delle biblioteche contribuisca a ricostruire la storia culturale di un paese, rappresentandone un tassello fondante.

Giovanni Di Domenico (Università di Salerno) si sofferma su *Lettori e lettura nei Quaderni gramsciani*, intraprendendo un'approfondita analisi del pensiero di Gramsci in merito alla lettura quale fenomeno sociale dinamico, alle diverse tipologie di lettori da lui individuate e all'incidenza che essa aveva nei rapporti tra classi colte e ceti subalterni.

Loretta De Franceschi (Università di Urbino) presenta una ricerca riguardante *Opere vietate, consigliate e guide bibliografiche nei primi decenni del Novecento* considerando, dalla Prima guerra mondiale al fascismo, i diversi orientamenti di lettura e i relativi canali di diffusione di autori e titoli, così concepiti anche per l'allestimento di tipi di biblioteche rispondenti a matrici ideologiche diverse.

Stefano Pivato (Università di Urbino) si concentra su *La lettura dei fumetti nella sinistra italiana degli anni Cinquanta*, quando questa nuova modalità comunicativa a strisce disegnate accompagnate da brevi e semplici frasi attirava le critiche del Partito comunista in quanto lettura non educativa, veicolo di disimpegno, forma di americanismo e pure la fantascienza veniva osteggiata.

Infine, Maurizio Vivarelli (Università di Torino) offre una disamina che va *Dal puzzle alla rete: verso un modello di analisi della lettura*, modello che è

frutto di un approccio multidisciplinare poiché la lettura è una pratica non facile ed estremamente sfaccettata, che intreccia relazioni a più livelli con tanti altri campi di studio configurandosi come un sistema di rete complesso.

Le *Letture archeologiche* interessano un altro livello della lettura: partendo dalla materialità di monumenti, orientano a comprenderli sia nel contesto originario di produzione e uso sia nelle metamorfosi e nuove funzioni intervenute nel corso della loro vita post antica. Aprono alla riflessione su forme e modi mediante i quali sono avvenuti interazione, confronto, appropriazione e anche rifiuto del passato.

Nelle pagine dedicate a *Leggere le immagini: riflessioni sulla Iliupèrsis di Polignoto* Lucia Faedo (Università di Pisa) propone un esercizio complesso di lettura ricostruttiva di un monumento perduto, opera di un artista celebrato, Polignoto. Sebbene molto famoso nell'antichità, il dipinto è ora noto soltanto da pochi resti dell'edificio in cui era collocato nel santuario di Delfi e dalla descrizione che Pausania ne dette a secoli di distanza dall'epoca della realizzazione. L'interrogativo di fondo, però, non è come sia possibile passare dalla descrizione letteraria – dunque dalla scrittura – alla ricostruzione/lettura per immagini, bensì che cosa implica intrecciare i due piani; quali informazioni sono state selettivamente privilegiate dalla critica ai fini di una ricostruzione virtuale, ma il più possibile aderente alla composizione originaria, in modo da riuscire a cogliere i tanti e stratificati significati della scena.

Nel contributo *Lysikrates in the sky* Emanuele Papi (Università di Siena, Direttore della Scuola Archeologica Italiana di Atene), mediante un monumento che marca a oggi la topografia di Atene moderna, lascia ricostruire e seguire i passaggi che ne hanno decretato la presenza nelle architetture della modernità in Europa, America e Australia. La fortuna corre in parallelo con la ri-scoperta della Grecia a partire dalla seconda metà del Settecento, quando l'accuratezza del rilievo e dell'alzato dell'edificio favorì sia la possibilità di replicarlo al vero, sia di riprodurlo in scala, anche in *souvenir* di piccolo formato: prodotti seriali e multipli, utilizzabili per scopi diversi da quelli per i quali il monoptero era stato creato. “Lysikrates” offre un buon osservatorio su gusti, tensioni culturali e vocazioni, poiché riflette i profondi cambiamenti socioculturali intervenuti nel tempo: dalla scelta eccentrica di sovrani e aristocratici alla democratizzazione, che ha trasformato l'edificio in *portable object* e/o l'ha inserito in fondali domestici in territori spesso lontani dalla Grecia.

Secondo tale prospettiva socioantropologica, significativo è anche il caso di Villa Adriana che Fabrizio Slavazzi (Università di Milano) presenta nel saggio *Villa Adriana nel '900: l'archeologia e la cultura (architettura, letteratura, cinema, teatro)*. Tramite una mirata selezione di citazioni nella letteratura, nel cinema e nel teatro novecenteschi – che si spinge fino agli inizi del nuovo millennio – viene offerta una significativa campionatura dei diversi domini in cui ha agito il grandioso complesso: quali, dunque, sono stati i *media* impiegati per sancire alla Villa il suo ruolo di rilievo nell'immaginario collettivo e quali sono stati i segmenti di volta in volta estrapolati e valoriz-

zati, se la ricchezza e l'originalità del progetto, se lo stato delle rovine, se le suggestioni indotte dalla figura stessa del suo costruttore. La lettura integrata di tutti questi elementi, diversi ma complementari, riesce a restituire le molte forme della cultura del Novecento, esprimendo adeguatamente i molti volti della lettura.

Massimo Baldacci
Loretta De Franceschi
Maria Elisa Micheli

Parte prima
La lettura a scuola

1. Didattica e lettura

di *Berta Martini*

1. Introduzione

Educare a un uso competente della lingua è una delle sfide irrinunciabili della scuola di ogni ordine e grado. Una sfida che è stata affrontata, nel tempo, sulla scorta di diverse concezioni dell'apprendimento e di diversi modelli di istruzione. La competenza linguistica si articola su obiettivi curricolari di diverso livello, dalla padronanza strumentale del saper leggere alla competenza della lettura come pratica di formazione ai saperi¹. La rilevanza che la scuola dà alla lettura è inoltre da porre in relazione alla specificità dei linguaggi che caratterizzano le diverse discipline del curriculum. L'agire didattico non può infatti ignorare che la comprensione della lingua scritta nell'ambito delle discipline di insegnamento, indizio sia della competenza linguistica dell'allievo sia della competenza disciplinare, costituisce un traguardo non scontato, minacciato da una certa "inerzia linguistica" che induce l'allievo ad assumere un atteggiamento linguistico conforme a quello che egli ritiene "atteso" dall'insegnante, con scarsa consapevolezza linguistica e disciplinare².

Il contributo affronta la tematica dell'educazione alla lettura dalla prospettiva del curriculum e ed è articolato in due parti. Nella prima parte si presentano i principali modelli teorici di riferimento e si discutono le loro implicazioni sulle prassi di insegnamento della lettura. Nella seconda parte si affronta il processo della lettura in rapporto all'apprendimento delle discipline del curriculum.

2. La lettura e il curriculum

La competenza linguistica è perseguita a scuola attraverso il curriculum, inteso come dispositivo teorico e metodologico che articola gli aspetti essenziali del lavoro didattico (*che cosa insegnare, come farlo, secondo quale ordine*, con

1. Martini B. (2011), *Pedagogia dei saperi*, FrancoAngeli, Milano.

2. Altieri Biagi M.L. (1989), *Io amo, tu ami egli ama. Grammatica per italiani maggiorenti*, Mursia, Milano; D'Amore B. (1999), *Elementi di Didattica della matematica*, Pitagora, Bologna, pp. 246-251.

quali *finalità e obiettivi*, in vista di quali *risultati*) declinati secondo criteri di flessibilità in relazione ai diversi contesti sociali e culturali, alle risorse disponibili, nonché alle caratteristiche individuali degli allievi. In quanto costruito pervasivo del fare scuola, il curricolo ha segnato e continua a segnare la concezione e l'impostazione degli specifici contenuti di insegnamento. In altre parole, ogni generazione conferisce una particolare forma curricolare alle aspirazioni educative del proprio tempo. Ciò vale, evidentemente, anche per la lettura, il cui insegnamento ha risentito delle accentuazioni di significato assegnate nel tempo al costruito di curricolo.

In breve, sul significato di curricolo nel nostro Paese ha influito il cosiddetto *Curriculum Movement*³, affermatosi oltreoceano a partire dagli anni Cinquanta, poi seguito dalla nascita e dall'affermazione dei *Curriculum Studies* negli anni Settanta⁴. A quella stagione si deve una marcatura di significato non immune da un certo accento ideologico, presente ancora oggi. La condanna di inadeguatezza dei metodi di insegnamento e dei programmi della scuola americana, che fu inaugurata dalla Conferenza di Woods Hole del 1959, aprì una stagione di riforme impegnate ad apportare una maggiore razionalizzazione al lavoro scolastico e a introdurre processi più stringenti di valutazione delle istituzioni scolastiche e dei risultati di apprendimento⁵. L'interesse fu sollevato, da un lato, dagli esperti delle discipline scientifiche, preoccupati del divario tra la scienza moderna e l'insegnamento scientifico nella scuola; dall'altro lato, dagli psicologi impegnati nello studio dello sviluppo dell'apprendimento. L'intervento, com'è noto, fu diretto in chiave strutturalista⁶ verso il recupero degli "oggetti culturali" ai quali, in polemica con l'eredità della scuola attivistica, occorreva garantire fedeltà epistemologica e rigore metodologico. Anche la revisione delle pratiche didattiche fu diretta verso la semplificazione, la linearizzazione e la gerarchizzazione dei contenuti di insegnamento. L'affermarsi di questi interventi, in estensione geografica (dagli Stati Uniti all'Europa) e temporale (dalla fine degli anni Cinquanta alla metà degli anni Settanta) ha senza dubbio segnato il consolidarsi di una concezione realista e trasmissiva dell'insegnamento. Realista, in quanto attraverso l'assimilazione della organizzazione

3. Ajello A.M., Pontecorvo C. (2001), *Il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze.

4. Pacheco J.A. (2012), "Curriculum studies: What is the field today?", *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, vol. 8, doi.org/10.14288/jaaacs.v8i0.187713.

5. Bruner, in qualità di direttore della Conferenza, precisa che: «l'incontro era stato suggerito proprio dalla constatazione del fatto che stava per cominciare un periodo di nuovi progressi e interessi nella creazione di programmi e metodi di insegnamento delle scienze, e dalla constatazione della esigenza di una valutazione generale di quanto era già stato attuato e di quali dovessero essere i migliori orientamenti per i futuri sviluppi». Dalla prefazione all'edizione del 1960, *Il processo educativo dopo Dewey*, Armando, Roma, 2000, p. 19.

6. Bruner J.S. (1960), *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it.: *Il processo educativo dopo Dewey*, Armando, Roma, 1977); Id. (1966), *Toward a theory of instruction*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it.: *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1999).

del curricolo all'organizzazione della conoscenza ha portato a sottovalutare la trasposizione in chiave didattica dei contenuti di sapere, considerati come "oggetti in sé"; trasmissiva, in quanto l'assimilazione degli oggetti di sapere da insegnare ai corrispondenti saperi scientifici ha comportato di concepire l'insegnamento e l'apprendimento come un problema che riguarda principalmente la scelta degli strumenti di comunicazione e di mediazione, ivi inclusi quelli finalizzati alla semplificazione, linearizzazione e gerarchizzazione dei contenuti di insegnamento⁷.

Per quanto riguarda la lettura, questa temperie culturale ha determinato l'affermarsi dell'interesse sull'apprendimento delle strutture della lingua materna nel tentativo di definire il contenuto, il metodo e il tempo dell'insegnamento. Questo interesse era influenzato dall'emergere delle spiegazioni strutturalistiche della conoscenza umana di Piaget, Chomsky e Lévi-Strauss e fu originariamente tradotto nella forma "a spirale" del curricolo, presentata da Bruner nella prima edizione di *The process of education* del 1960. Successivamente questa impostazione fu criticata perché ritenuta eccessivamente cognitivista, anche se bisogna riconoscere che il dibattito del tempo verté più su ideali politici e su ideologie che sulla scuola e sull'educazione. In Italia, in particolare, come afferma lo stesso Bruner nell'edizione del 1977, la pedagogia marxista criticò la proposta come una forma di idealismo epistemologico mentre i classicisti vi rintracciarono una minaccia alla tradizione scolastica del sapere umanistico⁸. Nei fatti questo dibattito ha determinato nel tempo il passaggio da una concezione linguistica del processo di lettura a una concezione psicolinguistica⁹. La prima, definita *bottom-up*, prevede che l'accesso al contenuto del testo avvenga per integrazione progressiva dei significati di parole in frasi e di frasi fra loro. Secondo questo approccio, seppur attraverso diverse ipotesi esplicative, la lettura è considerata come un processo sequenziale e gerarchico di elaborazione di lettere, sillabe, parole, frasi, in maniera indipendente dal lettore, dalle sue conoscenze e dai suoi scopi. Questa impostazione si è tradotta, nel campo della didattica della lettura, nella sequenza del modello della lettura fonologica, con attività centrate prima sul codice e solo successivamente sul significato¹⁰. La concezione psicolinguistica, detta *top-down*, prevede invece che la costruzione del significato da parte del lettore avvenga attraverso l'integrazione delle informazioni provenienti da testo con le conoscenze pregresse del lettore. Da un punto di vista sperimentale questo significa che, per esempio, quello che un soggetto può percepire e ricordare di un testo

7. Martini B. (2019), "Verso un modello di curricolo integrato", in *Pedagogia più Didattica*, vol. 5, 2, disponibile su: rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-2/.

8. Bruner (1977), *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge, 2nd ed. (trad. it.: *Il processo educativo dopo Dewey*, Armando, Roma, 2000, p. 13).

9. Cassany D. (2006), *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Editorial Anagrama, Barcelona.

10. Teruggi L.A. (2019), *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Carocci, Roma.

scritto varia in base alle condizioni di lettura: si rileva in particolare una crescente capacità di riconoscimento, nella stessa unità di tempo, a seconda che si presentino al soggetto una serie casuale di lettere, lettere che compongono parole non in rapporto semantico tra di loro, oppure parole che compongono una frase di senso compiuto.

L'ipotesi è che ciò accada perché in corrispondenza dei tre casi sperimentali cresce la possibilità per il lettore di integrare le conoscenze semantiche e sintattiche con le informazioni provenienti dalla visione del testo. Dal punto di vista didattico, questo ha comportato di spostare le prassi di insegnamento da un approccio ascendente (dalla decifrazione delle lettere alla lettura delle frasi) a un approccio discendente (da parole o frasi ai loro elementi minori componenti). Ulteriori elementi che intervengono a determinare la capacità di lettura nel modello psicolinguistico sono gli schemi di conoscenza¹¹ e i processi inferenziali¹². I primi organizzano nella memoria a lungo termine le caratteristiche comuni a esperienze simili tra loro e sarebbero attivati dal soggetto durante la lettura; i secondi permettono di ricavare o assegnare significato a termini polisemici o sconosciuti sulla base delle altre informazioni del testo, stabilire relazioni tra concetti o frasi, esplicitare informazioni implicite. Sempre nell'ambito dei modelli a matrice cognitiva troviamo modelli che integrano i fattori legati al lettore con quelli legati al testo, come il *modello interattivo* che accanto alle abilità di decodificazione del lettore pone i processi di predizione e inferenziali che il lettore attiva sulla base del testo e delle sue conoscenze¹³.

Oggi, accanto ai modelli di matrice linguistica e psicolinguistica, si sono affermati altri modelli che tengono conto di un ampio spettro di fattori psicogenetici, linguistici e socioculturali. Il riconoscimento della concorrenza di più fattori nello sviluppo della prima alfabetizzazione è espresso in particolare dal costrutto di *alfabetizzazione emergente* – termine coniato originariamente da Marie M. Clay nel 1966 – che sta a indicare un insieme di abilità, conoscenze, attitudini, ma anche ambienti e situazioni, che si presume siano gli antecedenti evolutivi di lettura e scrittura convenzionali¹⁴. In particolare, nella prospettiva di Whitehurst e Lonigan¹⁵, tra le componenti dell'alfabetizzazione emergente che risultano rilevanti per l'alfabetizzazione formale troviamo il repertorio lessicale, la conoscenza delle convenzioni della stampa, la conoscenza delle lettere, la capacità di discriminare i fonemi, le parole e le frasi; la lettura emergente, ossia il far finta di leggere; la scrittura emergente, ossia il produrre i primi pseudo-grafemi; la motivazione al codice scritto,

11. Rumelhart D.E. (1980), *Schemi: gli elementi costitutivi della cognizione*, in Spiro R.J. et al. (a cura di), *Questioni teoriche nel comprendere la comprensione*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

12. Cisotto L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma.

13. Solé I. (2002), *Estrategias de lectura*, Graó, Barcelona.

14. Cisotto L. (2006), *Didattica del testo*, cit., pp. 56-62.

15. Whitehurst G.J., Lonigan C. (1998), "Child development and emergent literacy", in *Child development*, 3, pp. 848-872.

ossia il generale interesse verso la lettura e la scrittura. Queste componenti sono riconducibili a variabili interdipendenti di tipo interpsichico (conoscenza dei contesti nei quali compaiono le scritte che il bambino tenta di leggere) e intrapsichico (conoscenze possedute dai bambini e di cui questi si avvalgono per trasformare le scritte in suoni). Nella elaborazione del modello di Whitehurst e Lonigan proposta da Pinto¹⁶, l'alfabetizzazione emergente è il risultato della integrazione di tre aree di abilità e conoscenza: l'*area linguistica*, che comprende sia le conoscenze lessicali e sintattiche sia quelle narrative che permettono di collegare l'informazione visiva con quella concettuale; l'*area pragmatica*, che comprende la conoscenza del codice scritto come codice simbolico e l'*area fonologica*, che permette il riconoscimento e la manipolazione di fonemi e sillabe.

Il passaggio alla successiva fase di alfabetizzazione formale è descritto dal modello cosiddetto "a due vie"¹⁷. Esso prevede che nella fase di avvio alla lettura abbiano luogo due processi: il primo (la via indiretta sub-lessicale) realizza la conversione grafema-fonema e attiva l'immagine fonologica della parola scritta; il secondo (la via diretta semantico-lessicale) realizza il riconoscimento, tramite il significato, della parola di cui sia stata già memorizzata la forma ortografica. In questo caso, il tessuto semantico posseduto dal bambino alleggerisce il carico cognitivo richiesto dalle operazioni di codifica e decodifica facilitando il processo di lettura. Entrambe le vie restano attive anche nei lettori più esperti e agiscono in parallelo. In particolare, il lettore adulto attiva la via diretta nel caso di termini conosciuti, mentre torna ad attivare la via indiretta quando la lettura è ostacolata da parole strane, da non-parole o da parole straniere sconosciute.

Dal punto di vista didattico, il costrutto di alfabetizzazione emergente modifica le scelte curriculari sulle prassi di avvio alla lettura. In questa prospettiva, infatti, l'esigenza di padronanza strumentale non è che un aspetto dell'avvio alla lettura. D'altra parte, la motivazione a conoscere il codice scritto già nel periodo prescolare è riconosciuta da tempo¹⁸. Il costrutto permette anche di superare il dibattito didattico su quanto e a quali condizioni sia utile intervenire con l'alfabetizzazione formale. Per decenni, infatti, l'avvio alla lettura è stato subordinato al possesso di prerequisiti di alfabetizzazione che hanno irrigidito le prassi didattiche nell'applicazione di tecniche di letto-scrittura e che hanno stabilito i confini dell'idoneità all'apprendimento della lettura (quali abilità, soprattutto di tipo percettivo e motorio, il bambino deve possedere per accedere all'insegnamento formale della lettura e della scrittura). Oggi, in adesione a una prospettiva costruttivista e socioculturale, si preferisce riferirsi, anziché ai pre-

16. Pinto G. (a cura di) (2003), *Il suono, il segno, il significato*, Carocci, Roma.

17. Harris M., Coltheart M. (1986), *Language processing*, in *Children and adults*, Routledge & Kegan Paul, London; Cacciari C. (2001), *Psicologia del linguaggio*, il Mulino, Bologna.

18. Formisano M., Pontecorvo C., Zuccheromaglio C. (1986), *Guida alla lingua scritta*, Editori Riuniti, Roma.

requisiti, alle abilità e alle situazioni collegate alla alfabetizzazione emergente e a interpretare l'alfabetizzazione come un *continuum* in cui convergono conoscenze e attività scolastiche ed extrascolastiche¹⁹.

Osserviamo che la prospettiva del processo di alfabetizzazione come *continuum* trova riscontro anche da un punto di vista neurobiologico. Le neuroscienze cognitive studiano la relazione esistente tra le abilità della lettura e il funzionamento del cervello. Sulla base di studi effettuati con tecniche di *brain imaging* Wolf distingue cinque profili di lettore, differenziati per livello di padronanza nelle abilità di lettura²⁰: il *pre-lettore emergente*, normalmente il bambino di età prescolare, costruisce le conoscenze e le abilità precorritrici di acquisizioni posteriori attraverso alcune esperienze fondamentali come l'ascolto di narrazioni o l'apprendimento di parole attraverso libri illustrati; il *lettore neofita*, normalmente il bambino all'inizio del periodo scolare, si avvia all'apprendimento alfabetico, mette in relazione i suoni con le lettere, ossia apprende la corrispondenza fonema-grafema, procede nello sviluppo semantico e nell'apprendimento dell'ortografia; il *lettore semi-fluido* consolida le abilità di decodifica attraverso il riconoscimento visivo e la produzione fonetica di sillabe e parole, fino a divenire un *lettore fluido*; infine, il *lettore esperto*, legge ogni tipo di parola in meno di un secondo. Dal punto di vista didattico questi risultati ci dicono che l'apprendimento della lettura è un apprendimento complesso che coinvolge molti aspetti, individuali, sociali, culturali, ambientali; ci dicono anche che alcune esperienze, come la lettura ad alta voce di racconti e la visione di libri illustrati sviluppano la consapevolezza fonologica²¹ e sono dunque esperienze educative di fondamentale importanza per lo sviluppo dell'apprendimento della lettura. In particolare, le evidenze sperimentali rivelano che la consapevolezza fonologica è predittiva della capacità di decifrazione e di codifica alfabetica²².

Torniamo al curricolo. In una logica curricolare ciascuno di questi modelli offre un fondamento teorico alle prassi di insegnamento/apprendimento sulla base di diversi modi di concepire l'apprendimento della lettura. L'adesione all'uno o all'altro modello, infatti, orienta le scelte didattiche sulla operazionalizzazione degli obiettivi di apprendimento per la individuazione delle performances attese dagli allievi, sull'allestimento delle situazioni didattiche per il raggiungimento degli obiettivi stabiliti e, infine, sulle modalità di verifica degli apprendimenti.

Un primo riferimento formale per l'articolazione degli obiettivi formativi

19. Cisotto L. (2006), *Didattica del testo*, cit., pp. 66-67.

20. Wolf M. (2007), *Proust and the squid. The story and science of the reading brain*, Harper perennial, New York (trad. it.: *Proust e il calamaro. Storia e scienza del pensiero che legge*, Vita e Pensiero, Milano, 2009).

21. Si definisce consapevolezza fonologica la capacità di decentrarsi dal significato delle parole orali e di rendersi conto che esse costituiscono anche pattern di suoni, suddivisibili intenzionalmente in unità sub-lessicali.

22. Pinto G. (a cura di) (2003), *Il suono, il segno, il significato*, Carocci, Roma.

legati alla lettura è costituito dai documenti programmatici nazionali²³. Essi forniscono il quadro entro il quale si colloca la progettazione curricolare che è affidata alle scuole e che si esplicita nelle scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione, in maniera coerente con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale. Per quanto riguarda la lettura, essa rientra tra le competenze linguistiche indispensabili per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, nonché per l'accesso a tutti gli ambiti culturali e il successo scolastico nei diversi settori di studio. Il che, peraltro, fa della padronanza della lettura una condizione necessaria per garantire lo sviluppo della democrazia, giacché, ben oltre la necessità di comprendere il significato delle parole, oggi più che mai è necessario essere lettori esperti, ovvero saper leggere in maniera critica, conoscere e usare con consapevolezza parole nate in altri contesti linguistici e culturali, leggere in più lingue, leggere in senso multimodale, leggere su dispositivi digitali e così via.

La centralità del ruolo della lettura, oltre alle affermazioni di principio circa il suo valore formativo espresse nei documenti nazionali, è indicata dal fatto che essa costituisce uno dei nuclei fondanti dell'insegnamento di *Italiano* nel primo ciclo di istruzione e ricorre come specifica abilità anche nell'insegnamento di *Lingua e letteratura* nei licei e di *Lingua e letteratura italiana* negli istituti tecnici. A questo proposito non è superfluo ricordare che il termine "nucleo fondante" fu introdotto nel dibattito scolastico italiano tra la metà degli anni Novanta e l'inizio degli anni Duemila e denota un significato che non può essere ridotto alla semplice necessità di articolare il curricolo in una serie di repertori di contenuti disciplinari. Da un punto di vista culturale, il termine accompagnò la prospettiva di una didattica intitolata allo sviluppo delle competenze, le quali trovavano nel nucleo fondante di riferimento il dominio conoscitivo entro il quale essere promosse e conseguite; da un punto di vista istituzionale, il termine accompagnò i lavori per l'attuazione della legge di Riordino dei cicli il cui obiettivo era di qualificare i saperi scolastici, a un tempo, come contenuti di insegnamento e come oggetti di apprendimento²⁴. Il costrutto di nucleo fondante era infatti funzionale, sul piano della progettazione curricolare, a soddisfare una duplice esigenza: individuare contenuti disciplinari dotati di rilevanza e autonomia epistemologica e farne i punti di passaggio del percorso curricolare dell'allievo. Ancora oggi il lessico scolastico individua attraverso questo costrutto aree tematiche omogenee e unitarie del curricolo di ciascuna disciplina, trasversali alle coordinate epistemologiche di questa. Un nucleo, in-

23. Per la scuola dell'infanzia e primaria: MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*; Indicazioni nazionali e nuovi scenari (2017). Per il sistema dei Licei: *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei* (2010). Per gli istituti tecnici: *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento e, in particolare, gli allegati dedicati alla Declinazione dei risultati di apprendimento in conoscenze e abilità* (2010).

24. Bertonelli E., Scurati C., Boscolo P., Frabboni F., Rodano G. (2002), *La dimensione curricolare. La scuola italiana dal programma al curricolo*, Mondadori, Milano.

fatti, non individua solo un elemento di conoscenza di tipo concettuale, procedurale o fattuale, ma anche un sapere della prassi distintivo di un certo dominio conoscitivo. In questo senso, l'analisi della disciplina attraverso la ricerca dei suoi nuclei fondanti permette non solo di ricostruirne gli elementi essenziali, ma data la trasversalità dei nuclei rispetto alle dimensioni epistemologiche, vincola il rapporto tra la struttura della disciplina e la sua articolazione didattica. Il nucleo fondante *lettura*, in particolare, indica dunque, insieme alla scrittura, un sapere della pratica distintivo dell'ambito culturale della produzione scritta. A livelli elevati di *expertise* e in particolare nella scuola secondaria, la lettura si dà pertanto come pratica esperta che permette l'accesso alle opere letterarie e ai diversi generi della produzione scritta e con essi ai valori storici, culturali e sociali di cui sono portatori.

3. Leggere per apprendere

Qualora sia intesa come pratica esperta del dominio conoscitivo intitolato alla letteratura, la lettura svolge una funzione formativa di tipo disciplinare. Nell'ambito del curriculum essa svolge tuttavia anche una funzione formativa di tipo trasversale, interessando ogni altra disciplina di insegnamento. L'accesso alle discipline è infatti vincolato non solo a una generale capacità di leggere, ma alla capacità di leggere i linguaggi disciplinari e le forme specifiche nelle quali si danno i testi al loro interno: leggere il testo di un problema, leggere un documento storico, una tragedia greca, i risultati di un'indagine empirica, un dialogo filosofico, una mappa, una sinossi ecc. La lettura attenta, profonda e critica dei testi (informativi, descrittivi, letterari ecc.) di una disciplina è dunque finalità fondamentale del curriculum. Tale finalità intercetta due direzioni educative: quella intellettuale, legata alla costruzione di significati e quella emotiva. Quanto più ampia è l'attenzione dell'allievo e la quantità delle conoscenze possedute, tanto più fine sarà la sua capacità di giudizio, più profondi i suoi vissuti emotivi, più interrelati i significati disciplinari (storici, filosofici, etici, estetici ecc.) provenienti dai testi. Questi significati e questi vissuti, dal punto di vista dell'apprendimento, si risolvono nel valore che il lettore attribuisce al testo. Il testo, dunque, non ha solo un valore formativo in sé, stabilito in rapporto alla sua rilevanza rispetto agli altri testi, ma anche un valore personale che l'allievo-lettore gli attribuisce a mezzo della costruzione di significati e della generazione di risposte emotive. In senso didattico questa costruzione corrisponde a obiettivi di comprensione e appropriazione personale dei contenuti espliciti e impliciti di ciò che si legge.

A questo proposito, osserviamo che nell'ambito dell'educazione intere correnti di pensiero, come la prospettiva culturalista, individuano nella narrazione la modalità cognitiva tipicamente umana di dare senso all'esperienza. In particolare, Bruner coinvolge nella descrizione del processo di costruzione dei significati dell'esperienza lo "scenario delle azioni" e lo "scenario della coscienza-

za” come rappresentanti del mondo degli eventi e degli stati interni dei soggetti rispettivamente²⁵. Come a dire che la ricerca di significato si compie, ben oltre il riconoscimento dei segni-simbolo, attraverso la messa in relazione degli stati interni ed esterni del soggetto: questo permette di conferire senso alle cose del mondo, di percepire noi stessi e gli altri come soggetti dotati di intenzioni e di valori. Per estensione, nella didattica la narrativa consente all’allievo di meglio comprendere il mondo, da questa espresso in forma simbolica, in quanto prodotto del suo *pensiero narrativo*, della sua capacità di guardare a questo mondo con i suoi propri occhi. L’atto e l’oggetto della lettura del testo narrativo si influenzano allora reciprocamente: l’atto della lettura influisce su ciò che leggiamo in quanto vengono evocati, in maniera diretta o proiettiva, i nostri propri significati e i nostri giudizi, ovvero il nostro sistema di contenuti della mente; viceversa, ciò che leggiamo incide sull’architettura del nostro sistema di conoscenze e di credenze a mezzo della costruzione di significati universali e personali. A patto, beninteso, che ciò di cui si fruisce sia rilevante, cioè suscettibile di essere incorporato nel nostro personale sistema di fini e di valori. Qui il riferimento è a una selezione di tipo “canonico” dei saperi da insegnare²⁶, ossia a oggetti culturali rappresentativi della nostra cultura. Non tutte le esperienze di lettura, infatti, benché ugualmente rivolte alla ricerca del significato, sono ugualmente significative da un punto di vista formativo. Né tale maggiore significanza dipende isolatamente dall’attenzione e dalla concentrazione che volontariamente poniamo nell’atto della lettura. Bisogna riconoscere anche all’opera narrativa in sé la capacità di riverberare la sua maggiore qualità espressiva nella profondità dell’esperienza di lettura.

Un’opzione didattica di selezione delle opere in certa misura guidata dall’idea di canone, sebbene di un canone revisionabile, ossia in movimento lungo la coordinata temporale, e plurale, ossia estendibile a varie forme del sapere (che proprio nel canone si fissano come tali), ci sembra plausibile ancora oggi²⁷. Come Harold Bloom dice a proposito del suo *Canone Occidentale*, il canone è, innanzitutto, una difesa dell’atto della lettura come atto individuale di solitudine, fatica, rapimento. Al contrario, esso non è un “programma di letture per la vita”. E non lo è perché anziché limitarsi a stabilire quali autori e quali opere appartengano o meno al canone egli identifica le qualità che rendono “canonici” autori e opere. Tra queste, prima su tutte, la singolarità, “un tipo di originalità che non può essere assimilata o alla quale ci abituiamo tanto da cessare di considerarla singolare”²⁸: virtù preziosa e anzi indispensabile alla per-

25. Bruner J.S. (2003), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari (ed. orig., 1986), p. 18.

26. Martini B. (2011), *Pedagogia dei saperi*, cit., pp. 87-95.

27. Una selezione di tipo canonico dei saperi curricolari è implicitamente adottata a proposito della definizione della relazione tra oggetto culturale e metodo didattico in M. Baldacci (2010), *La dimensione metodologica del curricolo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 84-104.

28. Bloom H. (1994), *The Western canon. The books of the ages* (trad. it.: *Canone Occidentale. I Libri e le Scuole delle Età*, Bompiani, Milano, 1996, p. 2).

manenza nel canone poiché è in forza di questa originalità che l'opera vince la competizione con la tradizione.

La questione non è irrilevante dal punto di vista didattico. Scegliere che cosa leggere a scuola, di umanistico o scientifico, sulla scorta di canoni, ossia in base al valore estetico, storico, epistemologico dei saperi, significa esplicitare il problema del valore formativo di ciò che si legge. Significa dire alle giovani generazioni che i saperi non sono tutti uguali e alla scuola che, se così è, allora deve assumersi l'onere della scelta e il rischio delle ragioni fatte valere per compierla.

Una breve annotazione sull'attività di studio. A scuola l'appropriazione dei saperi non è garantita dall'accesso a essi attraverso la lettura, bensì dallo studio. In altre parole, in vista dell'apprendimento non basta leggere, serve leggere e rileggere. La Wolf ritiene che la rilettura sia una pratica utile poiché permette di contrastare la tendenza propria del lettore inesperto a rimanere sulla superficie del testo, per andare in profondità, cogliere nuovi significati e aumentare la comprensione²⁹.

In ambito scolastico la rilettura è dunque essenziale all'attività di studio. Essa è funzionale al ricordare il testo per saperlo riprodurre più o meno fedelmente; al comprendere il testo in vista della costruzione del suo significato, attraverso la produzione di rappresentazioni e inferenze che chiamano in gioco le conoscenze possedute; infine, all'apprendere il testo, ossia non solo ricordarlo o comprenderlo ma anche usare il suo contenuto per affrontare situazioni finalizzate ad acquisire nuove conoscenze³⁰. Alcuni Autori³¹ definiscono l'attività di studio in base all'attività di lettura attenta e selettiva finalizzata alla comprensione, memorizzazione e uso delle conoscenze nell'esecuzione di un compito. Essi distinguono tre fasi: la pre-lettura, la lettura, e la post-lettura. La prima ha una funzione orientativa e consiste in una ricognizione del materiale, nella valutazione della sua estensione e della sua articolazione in capitoli e sotto-capitoli. La seconda fase ha la funzione di portare il lettore a ricomporre l'ordine lineare delle informazioni contenute nelle pagine del testo in una organizzazione concettuale significativa. Questa è una fase nella quale interviene la rilettura ricorsiva, l'attivazione di conoscenze memorizzate, la costruzione di schemi per facilitare l'organizzazione dei contenuti e il monitoraggio della comprensione. La terza fase, infine, ha la funzione di fissare nella memoria ciò che si è compreso collegandolo alle conoscenze già possedute.

Un'ultima annotazione riguarda la dimensione emotiva dell'esperienza della lettura. Con l'atto della lettura, a cui partecipa l'intera architettura dei contenuti della mente, il lettore investe il testo di un giudizio di valore che si fa

29. Wolf M. (2007), *Proust and the squid*, cit.

30. Boscolo P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino, p. 182.

31. Anderson T.H., Armbruster B.B. (1982), *Reader and text. Studying strategies*, in Otto W., White S. (a cura di), *Reading expository material*, Academic Press, Orlando, pp. 219-242.

responsabile, almeno secondo una concezione cognitiva delle emozioni³², della qualità e dell'intensità della risposta emotiva. Levorato³³ chiama "emozioni della mente" quelle che inducono il "piacere della mente" durante la lettura, risultato dell'integrazione di cognizione ed emozione. Immaginiamo di leggere per puro piacere, o per utilità. Gli stati mentali che derivano da questa condizione interna, come il *godimento*, l'*interesse* o la *curiosità* sono caratterizzati sia in senso cognitivo (essi implicano un'elaborazione di informazioni), sia in senso emotivo (essi sono connessi a una risposta emozionale, per esempio l'eccitazione, la preoccupazione o la noia, che sostiene o inibisce la perseveranza nella lettura). Qualunque sia il tipo di esperienza che facciamo della lettura (estetica, immaginativa, conoscitiva)³⁴, essa avrà un tono affettivo correlato che se è di segno positivo è responsabile di quello che abbiamo chiamato "piacere della mente". Secondo un'interpretazione cognitiva delle emozioni, nel senso precisato da Nussbaum³⁵, la risposta affettiva è legata a un riconoscimento di valore dell'oggetto da parte del soggetto. Nussbaum interpreta le emozioni, in chiave filosofica, come riconoscimenti di bisogno. Le emozioni sono intese cioè come "eudaimonistiche", ossia rilevanti per se stessi e il proprio benessere e come tali intrattengono una relazione con il loro oggetto in ragione del valore che il soggetto attribuisce a esso. A quali bisogni risponde la lettura?³⁶

Un primo bisogno è quello di *evasione dalla vita reale* ed è legato al piacere di farsi coinvolgere in una realtà fittizia o immaginaria. La lettura, in questo caso, è *attività voluttuaria*, pratica di godimento – come limpidamente ci descrive Proust³⁷ – via privilegiata per l'immaginazione.

Un secondo bisogno è quello di *accrescimento delle proprie conoscenze* ed è legato al piacere di meglio comprendere la realtà. Qui la lettura è *metodo intellettuale*, esercizio di razionalità. Ed è attività alla quale educare, poiché vincolata ai requisiti della partecipazione attenta, informata, consapevole, funzionale all'apprensione e all'organizzazione del sapere.

Un terzo bisogno, infine, è quello di *mettere alla prova le proprie concezioni del mondo* ed è legato alla lettura come viatico per la saggezza, nel senso che fu del *trivium* e del *quadrivium* medioevali. In questo caso la lettura risponde

32. Baldacci M. (2008), *La dimensione emozionale del curricolo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 55-112.

33. Levorato M.C. (2000), *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna, pp. 155-196.

34. Ivi, pp. 124-128.

35. Nussbaum M. (2001), *Upheavals of thought. The intelligence of emotions*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it.: *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna, 2004, pp. 37-116).

36. Barthes R., Compagnon A. (1998), *La lettura*, in Barthes R., *Scritti. Società, testo, comunicazione*, Einaudi, Torino, pp. 261-291 (ed. or.: *Enciclopedia*, vol. VIII: *Labirinto-Memoria*, Einaudi, Torino, 1979).

37. *Sur la lecture* apparve per la prima volta su *La Renaissance Latine* il 15 giugno 1905. Proust utilizzò il testo l'anno successivo come prefazione alla traduzione che egli fece di un'opera di John Ruskin, *Sésame et les Lys*.

alla nostra esigenza di essere confermati in ciò che pensiamo e crediamo o, viceversa, di trovare un ancoraggio ai nostri dubbi, di mettere alla prova il nostro sistema di credenze.

Sussiste anche un bisogno intrinseco, inconsapevole, legato al modo di funzionare della nostra mente. Dal punto di vista cognitivo, tra i bisogni responsabili della generazione di emozioni c'è quello, fondamentale, di riconoscere nella realtà elementi che possono essere incorporati nei nostri propri schemi mentali³⁸. La risposta a questo bisogno è assoggettata a due tendenze contrapposte: la *stabilità*, in base alla quale i contenuti della mente tendono a conservarsi nel tempo; e la *plasticità*, in base alla quale essi tendono a modificarsi e a evolvere. Ora, a ciascuna di queste tendenze corrisponde una particolare forma di piacere: per ciò che è facile e prevedibile nel primo caso; per ciò che invece è nuovo e difficile nel secondo. La tendenza alla stabilità, infatti, fa sì che le nuove informazioni siano facilmente incorporate negli schemi precedenti, mentre la tendenza alla plasticità fa sì che gli schemi già disponibili si espandano, a prezzo della fatica della comprensione. Entrambe queste forme di piacere, quella mossa da ciò che è facile e prevedibile e che lusinga le nostre convinzioni e le nostre attese e quella che, al contrario, scaturisce dallo sforzo di comprendere ciò che non avevamo previsto e che scalza le nostre credenze e le nostre attese, sono connesse al valore percepito di ciò che si legge. Consiste in questo, probabilmente, la passione per la lettura e per lo studio: nel riconoscere in ciò che leggiamo quello che già conosciamo e nello scoprire in ciò che conosciamo il nuovo che abbiamo letto, in una tensione continua di espansione e trasformazione.

38. Frijda N.H. (1986), *The emotions*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it.: *Emozioni*, il Mulino, Bologna, 1990).

2. Preliminari per un discorso sulla valutazione della lettura

di *Pietro Lucisano e Giusi Castellana*

Che saper leggere sia importante è un fatto riconosciuto e accettato. Le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (2012) ricordano che al sapere leggere e comprendere i testi è legata la capacità della persona di esercitare in modo attivo e consapevole i propri diritti di cittadinanza. Tuttavia, nonostante il progresso della scolarizzazione e la diffusione di iniziative di formazione, non si può dire che i risultati raggiunti siano soddisfacenti. La preoccupazione per i bassi livelli di prestazione in questa attività ha portato a intervenire con indagini e studi sulla lettura, più spesso volti a rilevare lo stato dell'arte che non a intervenire per migliorare la situazione.

La didattica della lettura è stata oggetto di una “follia valutativa”¹ che ha portato a pensare che si potesse migliorare l'interazione tra gli studenti e i testi, e il modo in cui gli insegnanti accompagnano e favoriscono questa interazione, solo sottoponendo a prove di comprensione gli studenti. L'esito è stato, nel nostro paese, quello del *teaching to the test*, cioè il moltiplicarsi di opuscoli che in teoria addestrano a rispondere ai test di comprensione della lettura. Quanto a migliorare la valutazione della lettura, nel senso dell'apprezzamento di questa attività, poco è stato fatto.

Se si osservano i risultati delle indagini internazionali sulla lettura si può facilmente riscontrare come dagli anni Settanta, quando la IEA propose la prima grande indagine internazionale *Six Subjects*, a oggi, nonostante un grande dispendio di risorse e il ripetersi delle rilevazioni da parte della stessa IEA, dell'INVALSI e del PISA, nella maggior parte dei casi i risultati presentano livelli di prestazione deludenti e con variazioni minime, evidenziando che il contributo degli interventi educativi è stato risibile rispetto alle influenze di contesto socioeconomico e culturale.

La performance degli studenti rimane condizionata dalla posizione della loro scuola nella maggior parte dei paesi. L'indagine PISA conferma che studenti di città con oltre 100.000 abitanti hanno più probabilità di raggiungere al-

1. Lucisano P. (2011), “La sindrome del figlio dell'uomo”, in *Journal of educational, cultural and psychological studies*, 1, pp. 155-167.

meno il Livello 2 rispetto agli studenti di comunità con meno di 100.000 abitanti. Gli studenti delle scuole di città hanno risultati migliori perché provengono da un contesto socio-economicamente avvantaggiato, e perché hanno maggiori probabilità di avere insegnanti più qualificati².

In Italia il problema riguarda in particolare le regioni del Mezzogiorno e gli indirizzi scolastici dopo la scuola secondaria di primo grado³.

Ma al di là delle misure delle indagini internazionali merita considerare che una scuola che non favorisce l'instaurarsi di buon rapporto tra lettori e testi finisce per favorire la perdita del rapporto stesso tra lettori e testi. Finito l'obbligo di farlo per adempiere ai doveri scolastici, la maggior parte dei nostri studenti smette di leggere.

L'indagine ISTAT del 2016 ci dice che i lettori risultano superiori al 50% della popolazione solo tra gli 11 e i 19 anni mentre nelle età successive tendono a diminuire. La fascia di età in cui si legge di più è quella dei 15-17enni, poi "quell'abitudine" si interrompe.

La scuola non basta. L'ambiente familiare è un fattore determinante: si stima che legga libri il 66,8% dei ragazzi tra i 6 e i 14 anni con entrambi i genitori lettori e solo il 30,9% di quelli con genitori che non leggono libri⁴.

È necessario che accanto alla domanda "Cosa capiscono i ragazzi di quello che leggono?" ci poniamo le domande "Quanto leggono?" e "Che cosa leggono?" e soprattutto ci poniamo il problema della qualità dell'interazione tra i ragazzi e i testi che vengono loro imposti, proposti o suggeriti.

Quella sulla qualità è una domanda a cui non è facile rispondere, infatti molti sono i problemi che comprende. È difficile definire la qualità, essa non può essere ridotta, come tendono a fare alcuni alla sola dimensione del conseguimento di obiettivi predefiniti, né solo alla definizione di procedure da seguire a garanzia del risultato.

Questo non significa, però, rinunciare a conoscere le tecniche e gli strumenti che possono aiutarci a farlo bene. Nel ragionare sull'uso di strumenti che possono essere quasi un prolungamento del nostro modo di avvicinare alla lettura, è necessario tenere presente che gli strumenti stessi vanno trattati con rispetto, hanno punti di forza e limiti e regole che ne migliorano l'uso. Essi possono fornirci suggerimenti e indicazioni, non sono, tuttavia, mai sostitutivi della nostra intelligenza, quindi è necessario imparare "a leggere" e comprendere le informazioni che ci forniscono. Consapevoli che nessuna informazione, anche quelle degli strumenti più sofisticati, è mai completamente la realtà, ma solo una approssimazione, e che

2. OECD (2018), *Education at a glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, p. 31.

3. OECD (2019), *PISA 2018 Technical Report*. Paris: OECD, disponibile al sito: www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/; INVALSI, Rapporto Nazionale Prove Invalsi 2019: invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf.

4. Istat (2016), *La lettura in Italia. 1*, www.istat.it/it/files/2016/01/Lettura-libri_2015.pdf. 1.

nessun algoritmo e nessun protocollo ci esimono dalla responsabilità e dai rischi che sono compresi nel lavoro educativo. In genere usiamo per le informazioni ricavate dagli strumenti il termine “dati”, come se esistessero dati, dati una volta per tutte. Dewey usa la parola dati tra virgolette, preferendo l’espressione “fatti del caso”, cioè, informazione valide di volta in volta per assumere decisioni da verificare continuamente, avendo come criterio fondamentale lo scopo che guida la nostra attività: aiutare i ragazzi a diventare protagonisti del loro rapporto con il mondo e in piccolo con i testi che sono una finestra sul mondo.

Possiamo così utilizzare strumenti che ci aiutino a meglio capire se i ragazzi hanno problemi legati alla meccanica della lettura e agli aspetti percettivi, all’analisi delle difficoltà e delle patologie del suo funzionamento⁵ o ancora a individuare le diverse strategie di lettura che utilizzano o potrebbero apprendere, da quelle analitiche a quelle ultraveloci e alle diverse strategie con cui giungono alla comprensione dei testi⁶.

Chiedersi cosa capiscono i ragazzi di quello che leggono implica, inoltre, che si affrontino i complessi rapporti tra lettore e testo e tra lettura e comprensione⁷, né è indifferente lo scopo con quale il lettore incontra il testo: lo scorrere coattivamente un libro di scuola, è ben diverso dal leggere per uno scopo personale e ancora diverso è leggere per il piacere di farlo⁸.

Sarà bene che chi si impegna a verificare «quanto capiscono i ragazzi di ciò che leggono» trovi un criterio che gli consenta di essere sicuro che ciò che c’è da capire sia proprio ciò che ha capito lui⁹.

A questo punto è necessario affrontare i problemi relativi alla possibilità di effettuare misure non soggettive, valide e affidabili della comprensione della lettura¹⁰ e all’uso che di queste misure si può fare al fine di migliorare le prestazioni dei nostri studenti.

La questione è complessa, ma è possibile stabilire alcuni punti fermi nella prospettiva di interventi di ricerca e di didattica.

5. Carretti B., Cornoldi C., De Beni R. (2007), *Il disturbo di comprensione del testo*, in Cornoldi C. (2007), *Difficoltà e disturbi dell’apprendimento*, il Mulino, Bologna, pp. 143-162.

6. Castellana G. (2018), *Dimmi come leggi*, LED, Milano; Castellana G. (2020), *Insegnare ad apprendere a leggere*, Roma, Armando; Commissione Europea (2011), *Rapporto EURYDICE. Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*. European Commission, Brussels, disponibile su: eurydice.indire.it/pubblicazioni/insegnare-a-leggere-in-europa-contesti-politiche-e-pratiche/.

7. Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*, Laterza, Roma-Bari; De Mauro T., Gensini S., Piemontese M.E. (a cura di) (1988), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Atti del XIX Congresso della società di linguistica italiana, 8-10 nov. 1985, Bulzoni, Roma.

8. Bettelheim B., Zelan K. (1982), *Imparare a leggere*, Feltrinelli, Milano; Tonucci F. (1986), “Istruzioni per non leggerlo”, in *Riforma della scuola*, 7-8, pp. 43-46.

9. Eco U. (1979), *Lector in fabula*, Bompiani, Milano; De Mauro T. (1986), “Appunti e spunti in tema di (in)comprensione”, in *Linguaggi*, 3, pp. 22-32.

10. Rosenshine B.V. (1980), *Skill hierarchies in reading comprehension*, in Spiro J.R., Bruce B.C., Brewer W.F. (1980), *Theoretical issues in reading comprehension*, Erlbaum, Hillsdale.

Le abilità di lettura sono apprese dai ragazzi in modi diversi e spesso fuori delle mura scolastiche. Non si può che convenire con Crowder¹¹ quando afferma che si tratti del QI, della motivazione, delle abilità linguistiche di base, o di una combinazione di tutto ciò, la maggior parte dei ricercatori ha trovato che il fattore più importante per ottenere risultati è lo studente stesso e che il metodo produce solo modifiche di minor conto. È quindi il colmo della vanità immaginare che questo apprendimento sia direttamente causato da quel che noi facciamo come insegnanti.

È necessario però che la scuola sviluppi un'attenzione didattica specifica per migliorare le abilità di lettura e comprensione degli studenti e la loro motivazione a considerare i libri come una fonte di conoscenza e di piacere. Questa attenzione didattica deve attraversare tutti i cicli formativi fino all'università e non si può considerarla conclusa con il ciclo primario.

Insegnare a leggere non compete al solo insegnante di lingua madre¹². Tutte le discipline finiscono prima o poi col rimandare a letture che richiedono non solo specifiche competenze lessicali e di enciclopedia, ma anche particolari schemi di interpretazione. Il fatto di non conoscere il significato di parole, o di non riuscire a cogliere il significato di una frase, potrebbe ostacolare l'elaborazione di una rappresentazione coerente del testo¹³. La ricerca mostra come un alto rendimento in prove di competenza lessicale e sintattica siano fortemente associati a un buon grado di comprensione del testo¹⁴.

Le abilità di lettura, nonostante l'indubbio collegamento con altri aspetti più generali (QI, padronanza del linguaggio ecc.), vengono apprese e dunque possono essere sia pure in parte recuperate attraverso itinerari didattici specifici¹⁵.

1. Problemi di misurazione e comprensione del testo

Misurare la comprensione di un testo può sembrare facile. Chiedere di ripetere ciò che si è letto è il metodo usato prevalentemente per accertare la comprensione, Wittgenstein affermava che «noi parliamo del comprendere una proposizione nel senso che essa può essere sostituita da un'altra che dice la stessa

11. Crowder R.G. (1986), *Psicologia della lettura*, il Mulino, Bologna.

12. «È compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale e sintattico oppure a livello di strutturazione logico-concettuale»; *Indicazioni Nazionali* (2012), p. 29.

13. Bishop D.V.M., Snowling M.J. (2004), "Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different?", in *Psychological bulletin*, 130, pp. 858-886.

14. Nation K., Cocksey J., Taylor J.S.H., Bishop D.V.M. (2010), "A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension", in *Journal of child psychology and psychiatry*, 51, pp. 1031-1039.

15. Ambel M. (2006), *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, verifica e valutazione*, Carocci, Roma.

cosa»¹⁶. Il rischio è che si possa confondere l'apprendimento con la parafrasi e a volte con la semplice ripetizione mnemonica del testo stesso. Ciascuno di noi conosce bene la difficoltà che si prova in situazioni di apprendimento quando non è possibile in alcun modo collegare le nuove informazioni con esperienze precedenti e quindi è necessario ricorrere alla sola memoria che però ha limiti evidenti.

È sicuramente capitato a molti di noi di essere investiti da un interlocutore che ci chiede dopo un complesso argomentare «Hai capito sì o no?». Sì o no è una alternativa troppo ristretta, abbiamo capito qualcosa, forse non tutto. Se non fosse brutto dirlo, bisognerebbe ammettere che è possibile sempre capire solo *fino a un certo punto*.

Ci troviamo dunque d'accordo con De Mauro (1986) nel rifiuto «di quei modelli che vedono la comprensione come un processo che ha soltanto due valori: 0-1, comprensione avvenuta, comprensione non avvenuta». Se vanno rifiutati i modelli discreti¹⁷ della comprensione non possiamo, soprattutto in sede di lavoro didattico, limitarci a constatare le infinite possibili comprensioni di un testo e dobbiamo cercare di trovare un sistema che distingua le interpretazioni lecite da quelle non lecite.

Quando si ha a che fare con un testo complesso la domanda “Hai capito?” sembra presupporre che chi la pone possieda la chiave di soluzione, una risposta esatta con la quale confrontare quello che l'interrogato risponde. E in realtà in molte situazioni ciascuno di noi è convinto di possedere questo tipo di verità. Questa convinzione persiste fino a che non è sottoposta a verifica, né il fatto di avere in qualche modo approfondito in sede teorica il problema della cooperazione interpretativa o altre teorie linguistiche, sembra avere efficacia sulla convinzione che ciascuno di noi si fa nel momento in cui è giudice e quindi depositario della suprema autorità.

2. C'è un significato assoluto del testo?

Anche questa domanda merita un'analisi attenta. Si dice “Che cosa vuol dire?” attribuendo al testo una sua propria intenzione comunicativa. Il testo in sé non ha intenzioni, ne aveva l'autore, ma tagliato il cordone ombelicale, il testo può assumere significati nella sola relazione che gli rimane, quella con il lettore. «Un testo è un prodotto la cui sorte interpretativa deve far parte del proprio meccanismo generativo»¹⁸.

16. Wittgenstein L. (1974), *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, p. 531.

17. Il termine discreto si usa in statistica per indicare grandezze che hanno un numero finito di valori e che tra un'unità e l'altra non ammettono decimali, come ad esempio i membri di una famiglia. A dire il vero dovrebbero essere variabili discrete anche i voti scolastici, con buona pace di coloro che invece cercano sfumature infinite aggiungendo al voto dei più o dei meno o dei decimali.

18. Eco U. (1979), *Lector in fabula*, cit., p. 54.

Ma come accordarsi sul significato di un testo? Se la verità di un testo è fondata sull'opinione di chi lo legge, il suo significato non potrà che essere stabilito attraverso un accordo, è dunque opinabile. Aristotele spiega che «sono fondati sull'opinione gli elementi che appaiono accettabili a tutti, oppure alla grande maggioranza, oppure ai sapienti, e tra questi o a tutti, o alla grande maggioranza o a quelli oltremodo noti e illustri»¹⁹.

Tra gli esercizi scolastici esiste quello di fare commentare un testo riferendolo a un autore. Gli studenti sanno che le scelte possibili sono: parlare del testo, parlare dell'autore o di entrambi. La stessa frase in bocche diverse si presta a essere commentata in molti modi. Quando l'autore è noto il testo risente di quello che sappiamo pensiamo, o l'insegnante vuole che pensiamo di lui. Così quando l'autore è presente, il rapporto del lettore con l'autore contribuisce a determinare il significato del testo più del contenuto del testo stesso. Se il testo è orfano di autore dobbiamo scoprire da soli quale (tra tanti) sia il modo giusto di capirlo.

In alcuni casi l'autorità del testo può derivare dal ruolo che al testo è assegnato, o dalla casa editrice e dalla collana che lo ospita.

Quando si vuole misurare la comprensione di un testo è dunque necessario mettersi d'accordo sui suoi possibili significati. La soluzione è quella di verificare il consenso di più persone, e se abbiamo dei dubbi di più lettori esperti, sul significato del testo stesso. Ma lo stesso lettore esperto può leggere in un testo cose differenti a seconda del tipo di lettura che gli è stato chiesto o ha deciso di fare²⁰.

3. La misurazione della comprensione della lettura

La rilevazione delle abilità di lettura a partire dalla misurazione non deve essere letta in termini riduttivi. La valutazione, come molti hanno sottolineato, è parte integrante di qualsiasi sequenza di apprendimento e perciò anche degli apprendimenti che avvengono nel corso di una lettura. La misurazione può fornire indicazioni utili alla valutazione formativa, sommativa e diagnostica, e rappresentare un utile feed-back agli studenti e agli insegnanti.

Visalberghi²¹ indicava che

Occorre bilanciare efficacemente l'esperienza linguistica extrascolastica e le stimolazioni, opportunità e controlli messi in opera dall'ambiente scolastico. Di qui una cura tutta speciale da dedicarsi all'accertamento di quanto i singoli e i gruppi sanno produrre in fatto di linguaggio, anche in rapporto ai loro interessi e alle loro motivazioni così come sono andati sviluppandosi e continuano a svilupparsi al di fuori della scuola.

19. Aristotele (1985), *Topici*, in *Opere*, vol. I, Laterza, Roma-Bari, pp. 20-25.

20. Barthes R., Compagnon A. (1979), *Lettura*, in *Enciclopedia Einaudi*, Einaudi, Torino.

21. Visalberghi A. (1986), "L'educazione logico linguistica: problemi e prospettive", in *Scuola e Città*, 9, p. 160.

Il fatto di proporre un approccio quantitativo al problema della comprensione non è qui in contrapposizione ad altre modalità di indagine sui processi di comprensione, riteniamo però che l'insegnante debba essere in grado di utilizzare anche questa modalità per disporre di una consistente quantità di informazioni sulle prestazioni dei suoi studenti, e saper utilizzare in modo critico strumenti di misura, per poter trarre, dai limiti stessi degli strumenti di misura, indicazioni per strategie didattiche e di ricerca alternative.

Se la valutazione della lettura è antica quanto la prima mamma o il primo insegnante che, osservando un bambino leggere, sono intervenuti con suggerimenti o con correzioni, è anche utile riflettere sul fatto che i genitori preferiscono la valutazione come apprezzamento piuttosto che come rimprovero quando il bambino inizia a leggere le prime parole.

L'attenzione sistematica alla misura di questa abilità si è sviluppata solo agli inizi del Novecento. I primi prototipi di prove di lettura risalgono ai lavori di E. Thorndike nel 1917²². In queste ricerche l'abilità di lettura era considerata assieme ad abilità più generali quali ad esempio la capacità di ragionamento. Anche la ricerca contemporanea non sempre è riuscita a isolare la abilità specifica di leggere e comprendere dal complesso di abilità che costituiscono l'intelligenza generale. Negli ultimi anni, ad esempio, questa difficoltà può essere ricavata da un esame critico delle prove PISA: se si confrontano i risultati raggiunti nelle tre principali aree di abilità esaminate dalle prove, Matematica, Scienze e Lettura, si trova che le correlazioni delle prove fra loro sono troppo alte. Akbaşı, Şahin e Yaykiran²³ sostengono che i dati consentono di affermare che uno studente che ha buoni risultati in lettura nelle prove PISA ha anche buoni risultati in scienze e matematica, c'è dunque un fattore generale che lega i risultati a queste prove e alcuni ritengono sia la lettura stessa.

4. Modelli del processo lettura-comprensione

Se si vuole lavorare sulla misura di una abilità, il primo problema è chiarirci perché lo vogliamo fare e il secondo è definire bene ciò che si vuole misurare.

Così dobbiamo definire la lettura solo in astratto, ma in riferimento a situazioni specifiche. Nel farlo ci accorgiamo che l'attività di leggere non è definibile in sé, ma solo in relazione. In relazione, ad esempio, ai testi di fronte ai quali è messa alla prova o agli scopi del lettore. Già nel 1922 Judd e Buswell avevano

22. Thorndike E.L. (1914), *The measurement of ability in reading: preliminary scales and test*, Teachers College, Columbia University, New York.

23. Akbaşı S., Şahin M., Yaykiran Z. (2016), "The effect of reading comprehension on the performance in science and mathematics", in *Journal of education and practice*, 7, 16, pp. 108-121.

messo in luce come il lettore cambi il modo di “processare” i testi in relazione ai suoi scopi e al tipo di difficoltà dei materiali²⁴.

La comprensione è anch’essa decisamente un processo complesso²⁵. È riduttivo immaginarla come l’elaborazione che segue l’attività percettiva della lettura, al contrario si può affermare che sia la stessa comprensione a guidare i movimenti dello sguardo sul testo.

La stessa decisione di leggere un testo nasce da una ipotesi su quello che pensiamo possa contenere. Sulla base di questa ipotesi ci costruiamo un modello di interpretazione che ci guida a costruire una catena di rapporti tra noi e le informazioni presenti nel testo²⁶.

Just & Carpenter (1980) hanno proposto un modello che descrive in modo elementare quello che avviene durante la lettura (Fig. 1).

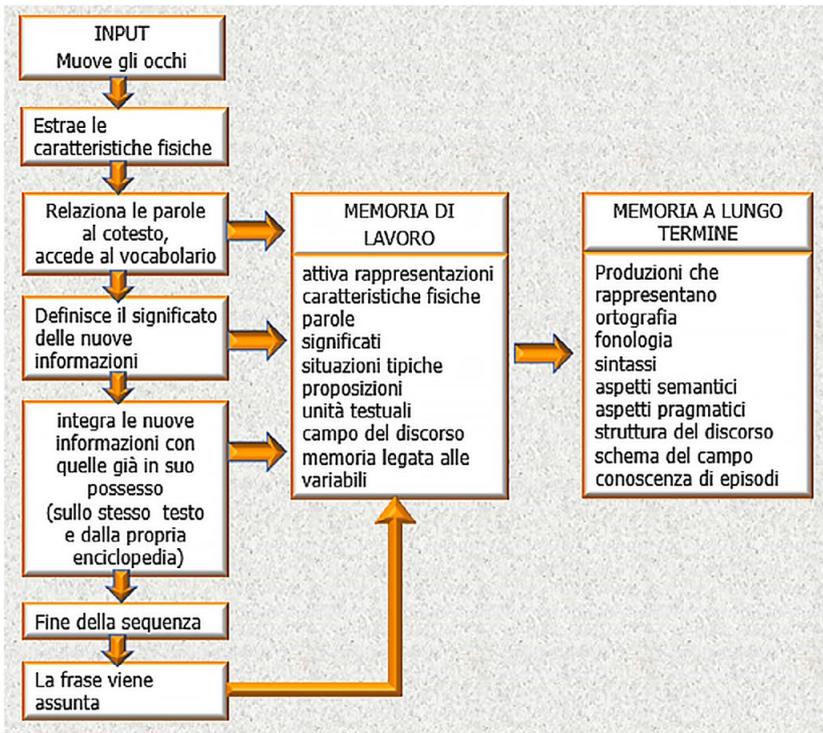


Fig. 1 – Modello del processo di lettura (Just, Carpenter, 1980)

24. Judd C.H., Buswell G.T. (1922), *Silent reading: a study of the various types*, in *Supplementary educational monographs*, 23, Chicago University Press, Chicago.

25. Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*, cit.

26. Kintsch W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.

In questo modello nella colonna di sinistra vengono riassunti i processi della lettura nella loro usuale sequenza di esecuzione. Nella colonna destra sta la memoria a lungo termine che contiene sia le informazioni generali di Enciclopedia sia le informazioni procedurali relative al modo di condurre i processi descritti sulla sinistra.

La memoria di lavoro è il laboratorio dove vengono messi in comunicazione la memoria a lungo termine e i processi di comprensione.

La natura dei processi di comprensione dipende da quella che viene chiamata architettura del sistema di analisi (*processing system*). Poiché in verità non conosciamo bene il funzionamento di questo sistema cerchiamo di spiegarlo attraverso modelli di lavoro ipotetici e riferiti ai possibili processi e ai prodotti della comprensione. In questo tentativo la ricerca è passata da modelli prevalentemente lineari a modelli più articolati che tentano in qualche misura di simulare il funzionamento del cervello umano²⁷.

Gli aspetti più rilevanti di questa architettura di analisi sono i seguenti.

1. Le informazioni strutturali e procedurali sono tali da essere attivate da uno stimolo specifico, e dunque a ogni stimolo segue una attività. I processi di elaborazione degli stimoli e di produzione delle risposte possono avvenire in modo seriale o parallelo. In genere sono i processi seriali a impegnare tempo sia nella comprensione sia nelle altre forme di pensiero. I processi seriali infatti sono più lenti perché associano una azione a una serie di condizioni. Una procedura seriale può agire solo dopo che l'istanza della condizione particolare si è legata alla variabile specificata nel processo. Potrebbe essere il collegamento delle variabili che richiede tempo e impegno. Accanto ai processi seriali abbiamo processi più veloci e automatici che producono una attivazione diffusa tra concetti associati. Questi processi operano in parallelo con i processi seriali e in parallelo tra loro²⁸. L'architettura basata su attività che si svolgono quasi simultaneamente consente ai processi di comprensione seriali di operare nel primo livello, mentre nel retro, i processi automatici attivano le conoscenze semantiche ed episodiche.
2. I processi operano sui simboli all'interno della memoria di transito che ha una capienza limitata. I simboli sono i concetti attivati, ossia gli *input* e gli *output* dei processi di comprensione. I singoli elementi vengono inseriti nella memoria di transito dopo essere stati decodificati dal testo e inseriti in un processo. La ricerca nella memoria a lungo termine si attiva quando una procedura mette a fuoco un concetto e lo inserisce nella memoria di transi-

27. Flores D'Arcais G.B. (1985), "Il Paradigma Human Information Processing in 25 anni di cognitivismo", in *Giornale italiano di psicologia*, dic., pp. 395-420; Parisi D., Castelfranchi C. (1987), *La macchina e il linguaggio*, Bollati-Boringhieri, Torino; Wolf M. (2009), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano.

28. Newell A. (1980), *Production systems and human cognitions*, in Cole R. (a cura di) (1980), *Perception and production of fluent speech*, Erlbaum, Hillsdale.

to. La memoria a lungo termine è un deposito di informazioni dichiarative e procedurali. Nel caso della lettura queste conoscenze includono ortografia, fonologia, sintassi e semantica del linguaggio, così come gli schemi di interpretazione per particolari argomenti o situazioni²⁹. Abbiamo detto che l'ampiezza della memoria a breve termine è limitata, così che talvolta le informazioni vengono perse. I meccanismi di perdita delle informazioni sono legati a vari fattori: a volte un elemento viene perso dopo che non è attivato da qualche tempo, a volte è il sovrapporsi di nuove informazioni a cancellare le precedenti.

3. È possibile tentare di descrivere come si realizza il controllo delle sequenze all'interno di un processo di comprensione. Gli elementi di informazione nella memoria di lavoro a un certo punto abilitano una data procedura a mettere a fuoco e a inserire nuovi dati, che a loro volta abilitano un nuovo processo e così via. In questo modo i risultati di comprensione depositati nella memoria di lavoro possono influenzare o seguire il modo di procedere nella lettura degli elementi successivi del testo. Il modello presentato non richiede dunque un programma che sovrintenda al controllo delle azioni mentali. La composizione di ciascuna fase è semplicemente una collazione di passi che condividono un obiettivo di più alto livello. I processi all'interno di un livello hanno condizioni di attivazione simili e producono attività che servono come condizioni per altri processi dello stesso livello. I processi all'interno di una fase non hanno bisogno di essere associati gli uni agli altri in alcun altro modo. Così l'ordinamento dei livelli non è accompagnato da un meccanismo di controllo del transfer di tipo diretto ma è una sequenza autodiretta accompagnata da un processo che abilita la messa a fuoco del successivo.

Questa architettura permette di eseguire le varie operazioni non solo sequenzialmente una dopo l'altra, ma anche in modo diverso. Ci sono situazioni in cui certi passi della lettura possono essere parzialmente o interamente saltati. Alcune fasi possono essere eseguite fuori della sequenza; a volte fasi successive sembrano in grado di influenzare quelle precedenti. Inoltre, può accadere che sia anticipata l'esecuzione di processi. Per esempio, se diciamo: "Piero batte sul chiodo con un _____" il lettore può usare le regole della analisi logica per assegnare all'ultima parola il caso "strumentale" e quindi sulla base del suggerimento che gli deriva a livello semantico dalle parole "battere" e "chiodo" individuare la parola "martello".

Nella Fig. 2 vediamo come la lettura di un testo può essere considerata come un flusso continuo di informazioni all'interno di un sistema in cui operano due processi complementari: il processo *bottom-up* (dal basso in alto, che comporta la raccolta di informazioni sulla base di input dal testo) e il processo *top-down*

29. Schank R.C., Abelson R.P. (1977), *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures*, Erlbaum, Hillsdale.

(dall'alto verso il basso, che si basa sull'uso di schemi di (pre)comprensione fondati sulle aspettative e sui meccanismi di inferenza). Questi due processi tendono a integrarsi.

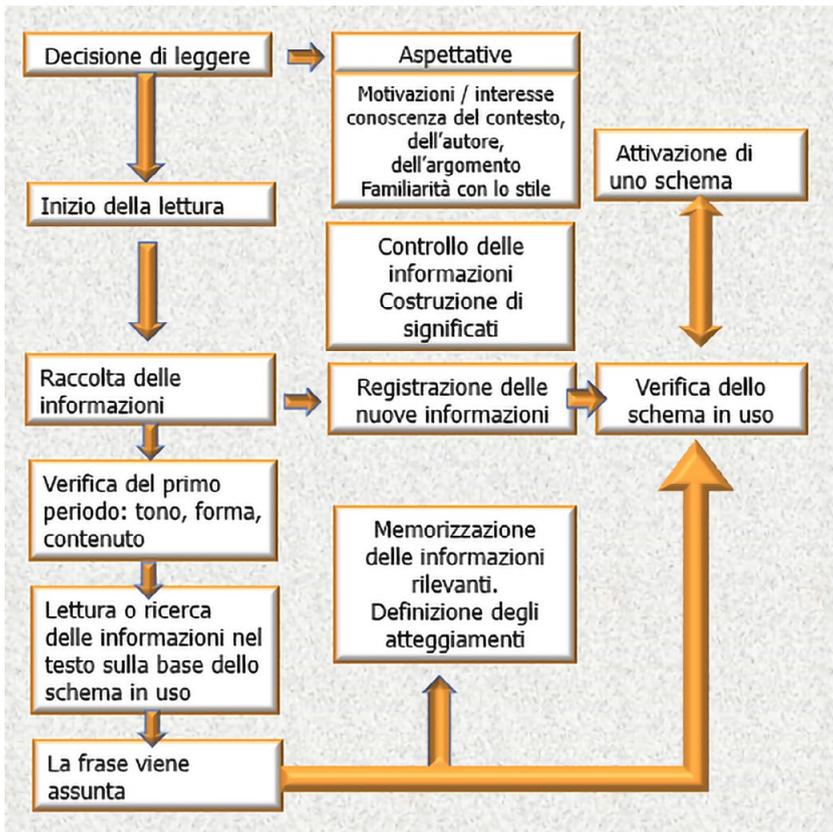


Fig. 2 – I processi di elaborazione delle informazioni

Il processo di lettura *top-down* infatti muove dalle aspettative del lettore, consente di accelerare la lettura e rende possibile e facilita la comprensione, ad esempio consente di ricavare il significato di un termine non conosciuto dal contesto. Questo processo implica un ricorso costante alle informazioni precedenti necessarie per definire l'ordine, il tipo di collegamento e il grado di rilevanza delle singole informazioni.

Il processo *bottom-up*, durante il quale le lettere vengono riconosciute, sintetizzate in parole, e le parole collegate in frasi fino a raggiungere l'unità del testo e del significato, comporta l'accomodamento degli schemi del lettore alle nuove informazioni ricavate dal testo. La complementarità di questi due processi mette in luce come nella comprensione della lettura sia necessaria la

compresenza delle informazioni provenienti dal lettore e di quelle contenute nel testo e fa della comprensione della lettura un processo di tipo interattivo. La mancanza o il prevalere dell'uno o dell'altro processo danneggia in qualche misura la comprensione. Nei lettori meno esperti è frequente il rischio del prevalere di processi *bottom-up*: il lettore si ferma sulle operazioni di decodifica o al massimo sulla dimensione strutturale (frasale) del testo, perdendone in parte la dimensione semantica. La prevalenza della strategia *top-down* è tipica di lettori esperti, e vede il lettore inseguire e collazionare elementi del testo senza una strategia interpretativa con il rischio non coglierne appieno il significato.

Alcuni ricercatori, come Schank e Abelson, o come Goodman e Niles³⁰, attribuiscono agli schemi una funzione decisamente preponderante e ritengono che il lettore proceda operando predizioni e usi il testo solo per confermare queste ultime. In realtà è necessario che il lettore utilizzi in modo equilibrato entrambe le dimensioni, tenendo conto che i processi *top-down* possono influenzare i processi *bottom-up*, ma che il testo scritto rimane pur sempre un riferimento.

Anche i modelli sinteticamente descritti confermano la difficoltà di misurare la comprensione isolando il prodotto dal processo e da quegli elementi del processo in cui intervengono in modo simultaneo abilità e preconoscenze.

Se non si conosce quale sia l'entità dell'enciclopedia del lettore, diviene difficile verificare se le risposte siano frutto della comprensione del testo, di precedenti informazioni o di altro. In un lavoro di ricerca sull'interferenza di conoscenze pregresse sulla comprensione³¹ su un campione di studenti liceali abbiamo proposto lo stesso quesito relativo all'età di Umberto Eco desumibile da alcune informazioni presenti nel testo e dalla conoscenza della data della Marcia su Roma, in forma aperta e chiusa. Mentre nella domanda chiusa che richiedeva di scegliere tra 4 alternative di risposta riguardanti l'età di Eco, il 56% degli studenti risponde correttamente, nella domanda a risposta aperta sul ragionamento³² le risposte corrette si riducono alla percentuale del 18%. Dal confronto tra le risposte aperte e chiuse è emerso come alcuni studenti avessero scelto la risposta chiusa corretta solo sulla base di elementi extra-testuali con spiegazioni quali: «Se Eco andava a scuola durante il regime fascista vuol dire che appartiene a due generazioni fa, quindi come i miei nonni, così mi sono ricavata una possibile età»; «Sinceramente ho dedotto l'età di Umberto Eco non secondo un criterio, ma a occhio» (sull'articolo appariva una foto dello scrittore).

30. Ivi; Goodman K.S., Niles O.S. (1970), *Reading process and program*, NCTE, Urbana.

31. Lucisano P., Intraversato A. (2013), "Gli anni di Eco. Riflessioni sull'uso di prove strutturate con risposte chiuse e aperte a margine di una ricerca sulla comprensione della lettura", in *ECPS Journal*, 7, 2013, pp. 23-43.

32. È curioso osservare che in alcuni il combinato di errori di ragionamento e di calcolo portavano alla risposta corretta all'item chiuso.

5. Quanto incidono allora le conoscenze pregresse nel processo di comprensione?

L'attivazione di conoscenze pregresse prima, durante e dopo la lettura è il modo che i "buoni lettori" usano per innescare i propri processi cognitivi³³.

Il riportare alla memoria ciò che si conosce è, secondo Kintsch e Van Dijk³⁴, la strategia che permette al lettore di arrivare alla vera e propria interpretazione del testo. L'interpretazione dei dati può avvenire solo in presenza di informazioni che già si possiedono, attraverso il ricorso al cosiddetto *modello situazionale*: le conoscenze, le credenze, le opinioni, gli schemi mentali che aiutano il lettore a integrare il non detto e gli consentono di trovare i necessari collegamenti tra i significati espressi dalle frasi.

La conoscenza viene considerata da Kintsch come una rete di associazioni. Il suo modello assume che il processo di costruzione del significato di un testo sia possibile grazie a una serie di proposizioni che il lettore produce nella sua mente e sulle quali, facendo riferimento alla rete delle conoscenze possedute, egli opera una selezione, scegliendo quella più coerente con le proprie esperienze³⁵.

Il modo in cui le categorie di conoscenze pregresse entrano dunque a far parte della rappresentazione semantica del testo è influenzato dal modello situazionale che interagisce con la rappresentazione della sequenza dei significati e produce eventuali aggiunte ai contenuti del testo. Solo chi riesce a comprendere il testo attraverso l'uso di modelli mentali corretti sarà capace di utilizzare, sviluppare e riapplicare quella comprensione.

In questa prospettiva la qualità del modello utilizzato determina la rappresentazione dei significati costruita durante il processo di comprensione e condiziona l'uso di quella stessa rappresentazione nell'apprendimento. Un'erronea rielaborazione del significato delle frasi lette può derivare dall'errata produzione di inferenze, deduzioni e inserimenti, a loro volta, basati su modelli situazionali errati.

Tra i risultati più interessanti degli studi di Kintsch ricordiamo l'interazione fra conoscenze del lettore e coerenza del testo³⁶. Per misurare l'apprendimento derivato dalla lettura di un testo è necessario, secondo Kintsch, rilevare anche la conoscenza del soggetto rispetto al tema trattato e verificare la presenza di nessi relazionali tra le informazioni prima e dopo la lettura del testo. Non farlo potrebbe portare a misurare soltanto la memoria a discapito dell'effettiva assimilazione dei concetti che avviene grazie all'attivazione della rete di co-

33. Castellana G. (2018), *Dimmi come leggi*, cit.

34. Van Dijk T.A., Kintsch W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, New York.

35. Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*, cit.

36. Mac Namara D.S., Kintsch W. (1996), "Learning from texts: effects of prior knowledge and text coherence", in *Discourse Processes*, 22, 3, pp. 247-288.

noscenze nelle quali il lettore incastra le nuove informazioni. Per produrre apprendimento bisogna realizzare una situazione stimolo che costringa il lettore a attivare un modello situazionale.

Numerosi studi³⁷ hanno cercato di occuparsi della misurazione e dell'incidenza di una preventiva attivazione delle conoscenze pregresse sui rendimenti in lettura.

Dall'analisi di 183 ricerche³⁸ si ricava che nel 91,5% dei casi le conoscenze pregresse contribuiscono positivamente alle performance degli studenti, in particolare, la variabile conoscenza pregressa potrebbe arrivare a spiegare dal 30% al 60% della varianza nei punteggi dei test di comprensione in lettura, risultando la variabile indipendente con maggior potere esplicativo in assoluto.

La misurazione delle conoscenze pregresse si rivela dunque necessaria ogni volta che ci si appresti a valutare i risultati formativi degli studenti. Trascurare i suoi effetti potrebbe condurre a forti distorsioni dei risultati³⁹.

6. Le abilità che sono alla base del processo di lettura-comprensione

Una delle strade percorribili per elaborare prove di comprensione della lettura consiste nell'analizzare le difficoltà di comprensione di un testo a partire da una tassonomia delle abilità implicate nella comprensione della lettura.

In questo caso la validità delle nostre misure dipenderà da quanto saremo stati in grado di elaborare un modello comprensivo delle più rilevanti abilità implicate nel processo della lettura. Potremmo dunque, scelto un testo di riferimento, descrivere le abilità necessarie alla comprensione di quel testo a partire

37. Brown A.L., Smiley S.S., Day J.D., Townsend M.A.R., Lawton S.C. (1977), "Intrusion of a thematic idea in children's comprehension and retention of stories", in *Child development*, 48, pp. 1454-1466; Linden M., Wittrock M.C. (1981), "The teaching of reading comprehension according to the model of generative learning", in *Reading research quarterly*, 17, 1, pp. 44-57; Dewitz P., Carr E.M., Patberg J.P. (1986), "Effects of inference training on comprehension and comprehension monitoring", *ivi*, 22, 4, pp. 109-119; Palincsar A., Brown A. (1984), "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities", in *Cognition and instruction*, 1, pp. 117-175; Neuman S.B. (1988), "Enhancing children's comprehension through previewing", in *National Reading Conference Yearbook*, 37, pp. 219-224; Spires H.A., Gallini J., Riggsbee J. (1992), "Effects of schema-based and text structure-based cues on expository prose comprehension in fourth graders", in *Journal of Experimental Education*, 60, 4, pp. 307-320.

38. Dochy F. (1994), *Prior knowledge and learning*, in Husen T., Postlethwait N. (a cura di) (1994), *International encyclopedia of education*, pp. 4698-4702, Pergamon Press, London - New York; Dochy F., Segers M., Buehl M.M. (1999), "The relation between assessment practices and outcomes of studies: the case of research on prior knowledge", in *Review of educational research*, 69, 2, pp. 145-186.

39. Intraversato A. (2012), *La comprensione della lettura fra abilità e conoscenze enciclopediche. Indagine sui licei*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.

dalle più semplici fino alle più complesse, verificare se le abilità richieste dal testo esauriscono le abilità preventivamente definite in un modello e solo successivamente porci il problema di costruire item tali da verificare la padronanza di ciascuna delle abilità considerate

IEA PIRLS	OCSE PISA	INVALSI2
Ritrovare informazioni date esplicitamente nel testo	Accedere al testo e ritrovare informazioni	1. Riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole
Analizzare e valutare il contenuto, il linguaggio e gli elementi testuali	Integrare e interpretare le informazioni del testo, per ricostruirne il significato	2. Individuare informazioni date esplicitamente nel testo
Fare inferenze dirette Interpretare e integrare concetti e informazioni	Riflettere su e valutare il contenuto e/o forma del testo	3. Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale.
		4. Cogliere le relazioni di coesione e coerenza testuale.
		5A. Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.
		5B. Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.
		6. Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale
		7. Valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali (riflettendo sulla plausibilità delle informazioni, sulla validità delle argomentazioni, sulla efficacia comunicativa, ecc.

Fig. 3 – Aspetti della comprensione della lettura valutati in PIRLS, PISA e nelle prove INVALSI di Italiano (Corsini, p. 996).

L'idea che fosse possibile isolare delle componenti della abilità di lettura ebbe larga diffusione soprattutto con l'affermarsi, alla fine degli anni '30, dei metodi dell'analisi fattoriale, ma fin dalle prime ricerche prese piede un dibattito che ha coinvolto autori quali Davis, Vernon, Thurstone, Hunt. Davis, ad esempio, ha sostenuto che la comprensione di un testo non è un'abilità o una operazione mentale unitaria e che le abilità mentali coinvolte nel processo di lettura sono indipendenti le une dalle altre⁴⁰ e ha cercato di identificare queste abilità fornendone diversi elenchi come ad esempio:

1. riconoscere il significato delle parole;
2. determinare significati nel contesto;

40. Davis F.B. (1968), "Research in comprehension of reading", in *Reading research quarterly*, 7, 1968, pp. 499-545.

3. rispondere a domande la cui risposta è esplicita o parafrasata nel testo;
4. trarre inferenze dal contenuto.

Thorndike⁴¹, in polemica con questo approccio, ha condotto ulteriori analisi dalle quali sembra emergere che solo il fattore competenza lessicale si discosta dagli altri in modo significativo, mentre per il resto è preferibile riferirsi a un fattore generale di abilità di lettura. Egli sostiene inoltre che distinguere la competenza lessicale dalle altre abilità connesse alla lettura non è giustificato dai risultati dell'analisi fattoriale, poco significative appaiono infatti le differenze tra competenza lessicale e comprensione dei paragrafi.

Corsini in un recente articolo⁴², finalizzato a mostrare i limiti che la segmentazione della lettura in sottoinsiemi di abilità comporta per la costruzione di prove valide, propone una sintesi dei modelli adottati nelle più recenti ricerche su grandi campioni.

Livelli di abilità e tassonomie risultano relativamente utili a procurare misure dei livelli di comprensione sono, invece, di estrema utilità per la definizione di livelli di padronanza ed evidentemente hanno un notevole interesse didattico sia per l'individuazione di esercizi che per l'impostazione del curriculum sia per la costruzione di prove con un reale valore diagnostico.

7. Un modello per definire l'area della lettura scolastica

Quanto abbiamo detto finora porta a concludere che non c'è un solo modo di leggere. La lettura varia in funzione di chi sta leggendo, del perché sta leggendo e del che cosa sta leggendo⁴³.

È necessario, per iniziare un discorso sulla misurazione della comprensione della lettura, definire un modello generale dell'area della lettura scolastica capace di rendere conto dei seguenti fattori:

1. gli scopi per cui si legge;
2. le abilità cognitive richieste;
3. i tipi di testo;
4. i contenuti del testo.

a. Gli scopi del lettore

Gli scopi del lettore sono il fattore che più contribuisce a determinare i processi di lettura. Un conto è cercare un'informazione, altro cercare di mandare a

41. Thorndike R.L. (1973), "Reading as reasoning", *ivi*, 9, pp. 135-137.

42. Corsini C. (2019), *Accountability e ricerca educativa: una riflessione sulla validità delle prove Invalsi somministrate fino al 2017*, in *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 993-1005.

43. Lucisano P. (a cura di) (1984), *Letture e comprensione*, Loescher, Torino.

memoria un testo. Gli scopi per cui si legge guidano la ricerca e la costruzione di significati sulla base delle informazioni del testo e che attivano a livello emotivo, cognitivo e metacognitivo il lavoro del lettore. Gli scopi possono essere rappresentati in forma di prodotti che il lettore fornisce a se stesso o ad altri al termine del compito di lettura oppure in termini di intenzione, fine a cui tende il lettore. Ruddel & Speaker⁴⁴ identificano come prodotti: la comprensione; il riconoscimento di parole; una risposta orale/scritta; un cambiamento emotivo, cognitivo e/o metacognitivo. Considerando invece le intenzioni del lettore possiamo dire che può leggere per apprendere/memorizzare, cercare informazioni, studiare/argomentare, provare piacere, passare il tempo.

In relazione agli scopi può avvenire inoltre la scelta tra i seguenti stili di lettura: esplorativa o *scanning*, ricerca o *search reading*, informativa o *skimming*, riassuntiva, matetica o *receptive reading*, libera o *responsive reading*

b. Le abilità cognitive richieste

Per una definizione delle abilità cognitive coinvolte nella lettura possiamo utilizzare come sintesi i seguenti livelli utilizzati dal NAEP (1985)⁴⁵ per le ricerche sui livelli di profitto nella lettura: decodificare (pronunciare parole, collegare una figura a una parola, identificare parole con suoni simili); comprendere (capire il significato di una frase, seguire indicazioni; riconoscere la parafrasi di una frase); localizzare informazioni (sottolineare una parola richiesta; individuare informazioni in una tabella); processi superiori (valutare i contenuti, la forma, l'impatto emotivo di un testo, usare le informazioni ricavate a un compito di realtà, individuare incoerenze in un testo).

c. Le tipologie di testo

Dal punto di vista formale possiamo distinguere tra la lettura singole parole (in cartelli come STOP, ATTENZIONE, BAR ecc.) o in etichette (VELENO, LATTE ecc.); la lettura di sintagmi (in avvisi come FUORI SERVIZIO, SPENGERE IL MOTORE, NON FUMARE ecc.); la lettura di singole frasi (La biblioteca è aperta dalle 9 alle 11) e infine la lettura di testi.

Sabatini⁴⁶ suggerisce di catalogare i testi in tre livelli, in base all'intenzione dell'autore di porre col suo discorso vincoli più o meno stretti all'interpretazione da parte del ricevente.

1. Testi con discorso molto vincolante: in particolare testi scientifici e giuridici, nei quali la lingua è rigidamente codificata. Il testo si articola in blocchi

44. Ruddel R.B., Speaker R. (1985), *The interactive reading process: a model*, in Singer H., Ruddel R.B. (a cura di) (1985), *Theoretical models and processes of reading*, IRA, Newark, pp. 751-793.

45. NAEP (1985), *The Reading report card. Trends in reading over four national assessment 1971-84*, in Report, 15-R-01, NAEP, New Jersey.

46. Sabatini F. (1986), "Leggere e scrivere testi", in *La Ricerca*, 15 genn., pp. 1-10.

talora numerati (capitoli, paragrafi, capoversi o commi ecc.), c'è un preciso sistema di legamenti fra i blocchi di testo di ogni dimensione per assicurare una rigorosa concatenazione dei concetti, allo scopo di ottenere una interpretazione univoca.

2. Testi con discorso mediamente vincolante: si tratta di testi che pur veicolando alcune informazioni definite al lettore, gli lasciano alcuni spazi di libertà. Tendono, cioè a ottenere una interpretazione non strettamente univoca. In questa categoria sono compresi testi informativi, espositivi, divulgativi quali manuali scolastici, articoli di giornale. Questi testi sono composti generalmente in lingua comune, con scarsi tecnicismi per lo più parafrasati.
3. Testi con discorso poco vincolante: testi in cui l'autore si esprime con la massima libertà e che richiedono un coinvolgimento interpretativo del lettore come i testi letterari in prosa o in poesia.

d. Il contenuto del testo

Un aspetto del testo che influenza ciò che il lettore riesce a conservare è la quantità di informazioni contenute, che può essere misurata in termini di semplice lunghezza del testo⁴⁷, di densità di informazioni⁴⁸. La densità di argomenti nelle proposizioni rallenta la lettura e riduce il ricordo. Più il contenuto è concreto e immaginabile⁴⁹ o più è interessante⁵⁰, più si ricorda facilmente.

Uno degli aspetti da considerare è il rapporto tra i contenuti e le conoscenze del lettore. L'ambiente sociale, linguistico e culturale ha effetti sui risultati in prove di lettura. Le ricerche basate sulla teoria degli schemi⁵¹ indicano che i testi debbono essere adeguati al destinatario sia per la struttura linguistica che per il contenuto informativo. Uno studente può presentare cattivi risultati a una prova di lettura semplicemente perché ci sono sfasature tra il suo background informativo e il contenuto del testo. Spesso la difficoltà lessicale è un buon indice della difficoltà dei contenuti poiché la conoscenza di parole è di fatto conoscenza della realtà. Possiamo identificare anche differenze qualitative tra il testo e le conoscenze del lettore: quando lo studente non riesce a cooperare col testo e finisce per costruire modelli inappropriati in modo inconsapevole.

47. Newsome R.S., Gaitte J.H. (1971), "Prose learning: effects of pretesting and reduction of passage length", in *Psychological Reports*, 28, 1971, pp. 128-129.

48. Goetz E.T., Anderson R.C. (1979), *The representation of sentences in memory*, in Center for the study of Reading (1979), *Teach. Report n. 144*, University of Illinois, Urbana; Kintsch W., Keenan J. (1973), "Reading rate and retention as function of number of proposition on the base structure of sentences", in *Cognitive Psychology*, 5, pp. 257-274.

49. Paivio A. (1971), *Imagery and verbal processes*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

50. Johnson P.H. (1974), *Assessment in reading*, in Pearson P.D. (a cura di) (1974), *Handbook of reading research*, Longman, New York - London, pp. 147-182.

51. Anderson R.C. (1977), *Schema directed processes in language comprehension*, in Center for the Study of Reading (1979), *Tech. Report n. 50*, University of Illinois, Urbana; Rumelhart D.D., Ortony A. (1977), *The representation of knowledge in memory*, in Anderson R.C., Spiro R.C., Montague E.W., *Schooling and the acquisition of knowledge*, Erlbaum, Hillsdale.

Per la ricerca educativa è sufficiente fermarsi sulla relazione tra i contenuti del testo e il lettore. Altro è leggere di cose note e dunque avere familiarità con le parole e con le stesse situazioni reali a cui il discorso rimanda; altro è non conoscere l'argomento (e dunque essere anche relativamente a disagio con il linguaggio del testo). Nel nostro modello possiamo definire i testi in quattro categorie:

- testi con contenuto familiare;
- testi con contenuto abbastanza familiare;
- testi con contenuto poco conosciuto
- testi con contenuto non conosciuto

Possiamo dunque riassumere l'area della lettura scolastica sulla base delle precedenti considerazioni nel seguente modello.

SCOPO DEL LETTORE	LIVELLO DI ABILITA' COGNITIVA RICHIESTO				TIPO DI TESTO
	Decodificare	Localizzare	Comprendere	Processi superiori	
Apprendere memorizzare	Prova di lettura				parole sintagmi
Acquisire informazioni					testi poco vincolanti
Studiare argomentare					testi mediamente vincolanti
Provare piacere					testi molto vincolanti
Far passare il tempo					
SCOPO DEL LETTORE	CONTENUTI IN RELAZIONE AL LETTORE				TIPO DI TESTO
	molto familiari	abbastanza familiari	poco conosciuti	per nulla conosciuti	

Fig. 4 – Modello per la definizione dell'area della lettura scolastica (Lucisano, 1984)⁵²

Il modo in cui queste diverse categorie si intrecciano concorre a definire le diverse prove di lettura proponibili all'interno della scuola. Il modello appare però largamente generalizzabile all'intera gamma delle esperienze di lettura del lettore "maturo".

52. Lucisano (a cura di) (1984), *Lettura e comprensione*, cit.

8. Dalla riflessione sul problema agli spunti operativi

Abbiamo esplorato la complessità del tema lettura e le implicazioni che sono di premessa alla ricerca e alla didattica; proviamo ora a trarre alcune considerazioni su come tradurre le riflessioni in spunti operativi.

Sia che si tratti di fare ricerca, sia che si tratti di realizzare interventi didattici il primo aspetto da considerare è che il tema è complesso e che è ragionevole, di volta in volta, ritagliare alcuni aspetti per poterne osservare le caratteristiche. La riduzione di un problema ad alcuni dei suoi aspetti è da un lato indispensabile e dall'altro rischiosa.

Se, ad esempio, riducessimo la nostra considerazione della abilità di lettura alla capacità di rispondere a qualche decina di domande su pochi testi tendenzialmente brevi e su contenuti abbastanza familiari, come avviene ad esempio in alcune indagini, sarebbe opportuno tenere presente, commentando i risultati, che abbiamo “misurato” la capacità di lettura su pochi testi brevi e su contenuti familiari e non “la lettura” o come è successo l'Italiano. Questa misura potrà essere utile a patto che teniamo in conto che ai nostri studenti la lettura che viene richiesta è di ben altra natura. Si devono confrontare, quasi ogni giorno, con testi lunghi e pieni di contenuti da apprendere. Non è detto, ad esempio, che la facilità del testo faciliti necessariamente l'apprendimento, così come non abbiamo molta ricerca su come la difficoltà di un contenuto estraneo giochi sull'attivazione o la disattivazione di schemi interpretativi. Ne consegue che i modi di studiare e di insegnare questa abilità non possono che essere molteplici e tutti muovere da una profonda conoscenza dei contesti in cui le nostre osservazioni si realizzano e dal tipo di relazione che viene stabilita con i destinatari delle prove, che delle prove sono destinatari, ma della costruzione dei significati dei testi sono protagonisti. Dunque, per stimolare la lettura è necessario partire da una profonda conoscenza degli interessi e delle motivazioni di ciascuno degli studenti e predisporre percorsi di avvicinamento alla lettura, possibilmente personalizzati. In questa prospettiva la costruzione di prove di comprensione di tipo diverso, su una molteplicità di testi per uso didattico può essere un buon approccio a patto che, almeno nella maggior parte dei casi, sia svincolato dalla valutazione della prestazione da parte dell'insegnante. Questo è particolarmente vero se si chiede di leggere per piacere o di esprimere giudizi personali, altrimenti si rischia un corto circuito tra l'espressione spontanea degli studenti e la risposta da “studenti” che viene fatta in accordo con le presunte aspettative dell'insegnante.

Se la lettura è proposta come un esercizio svincolato dall'esperienza, solo come compito scolastico, sarà probabile che i risultati che otterremo non saranno molto diversi da quelli raggiunti finora, in larga misura deludenti. Allo stesso modo è sterile che la ricerca riproduca se stessa proponendo come esito finale la capacità di rispondere bene ai test. A 18 anni dalla massiva introduzione di queste modalità verificiamo che non si è raggiunto un miglioramento apprezzabile e se dunque queste prove possono fornirci qualche indicazione esse non esauriscono né i percorsi di ricerca, né i percorsi di didattica.

Non a caso Visalberghi scrive «la mia pur rapida frequentazione del mondo della pedagogia “progressiva” americana mi aprì anche una prospettiva inaspettata, quella del testing oggettivo che poteva essere intelligentemente costruito e utilizzato per rapide verifiche, intermedie e conclusive, dei risultati di un’attività didattica che aveva così maggiore spazio di estendersi operativamente»⁵³. È questa attività didattica si deve estendere comprendendo letture comuni, visite a teatro e a mostre, lettura dei giornali di classe, corrispondenza, uscite didattiche e tanto altro: tutte attività con cui dobbiamo misurarci per fare vivere esperienze di lettura che consentano ai nostri studenti di appropriarsi delle abilità e del piacere di leggere.

53. Visalberghi A. (2019), *Educare per quale società? Scritti di Aldo Visalberghi*, Nuova Cultura, Roma, p. 15.

3. Lettura e letteratura per l'infanzia

di Emma Beseghi

Affascinante e misterioso, a tratti inquietante, l'universo dei libri per bambini si presenta come una sorta di “libreria stregata” – per parafrasare il bel libro di Christopher Morley – capace di avvicinare con la sua varietà di proposte e con le sue seduzioni visive¹. Accedere a questo universo dove il libro con tutte le sue potenzialità può essere scoperto, conquistato, goduto è per il piccolo lettore un'avventura carica di significato per la propria crescita. Complice, alleato, “compagno immaginario”, il libro permette di addentrarsi in quello spazio molto intimo che è il mondo fantastico dell'infanzia e di esplorarne i bisogni spesso inespressi. Dentro il libro giacciono storie a cui poter attingere e di cui l'infanzia ha un enorme bisogno per crescere o per proiettare i simboli della sua vita segreta. Ogni essere umano, ricorda James Hillman, porta dentro di sé una scena, un'avventura, un'immagine che il racconto talora sa svelare e che spesso accompagna la trama nascosta della sua vita². Lo stupore conoscitivo dei bambini di fronte ad alcuni libri ha, infatti, il potere di metterli in contatto con verità profonde e con parti di sé che chiedono solo di essere riconosciute e sollecitate, come già ricordava Walter Benjamin nel suo *Orbis Pictus*³. Molte sono le testimonianze a sfondo autobiografico (da Sartre a Proust, da Canetti a Calvino) che narrano il vero inizio della passione per la lettura: il piacere intenso delle prime letture infantili, forse le sole a determinare la formazione del futuro lettore⁴. Il piacere della lettura, infatti, se incontrato e sperimentato nell'infanzia, lascia un segno così profondo da accompagnare anche altre età della vita. È un piacere, dunque, che – coltivato e alimentato – sa trasformarsi e rinnovarsi quando la vita entra in altre stagioni.

Leggere, guardare le figure, scoprire il fascino delle illustrazioni, immergersi nell'ascolto di una voce adulta narrante: tanti sono i modi di vivere il libro

1. Morley Ch. (1999), *La libreria stregata*, Sellerio, Palermo.

2. Hillman J. (2009), *Il codice dell'anima*, Adelphi, Milano.

3. Benjamin W. (1981), *Orbis pictus. Scritti sulla letteratura infantile*, Emme, Milano.

4. Cfr. Beseghi E. (a cura di) (2008), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna.

durante l'infanzia spesso capaci di trasformare il lettore in una sorta di viaggiatore incantato, alla scoperta di nuovi linguaggi carichi di una ricchezza altrimenti indicibile. L'infanzia è un'età in cui tutto assume un rilievo e un'intensità che raramente si è in grado di recuperare da adulti: l'incontro con i primi libri, le prime figure, le prime narrazioni lasciano tracce profonde di questa irripetibile esperienza.

L'infanzia, infatti, è una stagione di vita carica di sorprese e di scoperte, di conquiste e di paure, dove “la prima volta” che si stabilisce il rapporto con il libro è un momento davvero irripetibile spesso collocato nel sogno e nel mistero di una lunga educazione sentimentale. I bambini – soprattutto i più piccoli – amano immergersi nei libri e nelle storie, hanno bisogno di adulti che non deludano la loro curiosità e il loro desiderio per la narrazione. Il piacere di leggere dei bambini e con i bambini; la scoperta di ciò che non conoscono e di cui si parla attraverso i racconti; la ricchezza dei percorsi di esplorazione che la lettura consente; le profonde, difficili, talora perturbanti e scomode domande che trovano inaspettatamente voce nei libri, costituiscono un amalgama di cui la letteratura per l'infanzia è insostituibile viatico. Dove esperienze precoci, emotivamente coinvolgenti, racchiuse nella complessa rete di simboli fornita dal racconto, rappresentano un aspetto rilevante dell'evoluzione della vita infantile.

I bambini sono incredibilmente attratti dai libri, come ci ricorda Pennac nel suo celebre saggio *Come un romanzo*⁵ diventato un classico della pedagogia della lettura che ha conquistato le giovanissime generazioni trattando il problema della disaffezione alla lettura. La forza dirompente delle riflessioni di Pennac, la sua dichiarata distanza da un costume educativo che soffoca con sottili coercizioni il piacere di leggere, ha segnato una grande svolta nel dibattito pedagogico divenendo un irrinunciabile riferimento a livello internazionale. Il decalogo dei diritti del lettore contenuto in questo saggio, accolto da un'ondata di riconoscenza da tutti coloro che hanno conosciuto il libro solo come imposizione o assillo, rammenta a tutti gli insegnanti quanto sia importante essere a loro volta amanti della lettura e coltivare quel rispetto verso la lettura dei bambini, che non censuri o svaluti ritmi individuali o gusti personali, improvvisi abbandoni o passioni altrettanto imprevedute. Di grande rilievo è l'approccio autobiografico, spesso utilizzato dall'autore che ha conosciuto e osservato al microscopio per 30 anni i suoi studenti, soprattutto i più difficili, portando alla luce una grande curiosità e una sete di storie celate dietro una apparente disaffezione alla lettura. Proprio quella sete di storie che lo stesso Rodari, di cui si celebra il centenario nel 2020, ha sempre portato in primo piano nella sua produzione dove non possiamo fare a meno di ricordare un prezioso saggio dal titolo *Libri d'oggi per ragazzi d'oggi*⁶ dove con un andamento apparentemente svagato e colloquiale, splendido esempio dell'ideale leggerezza calviniana, concentra in

5. Pennac D. (1993), *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano.

6. Rodari G. (2000), *Libri d'oggi per ragazzi d'oggi*, Il Melangolo, Genova.

rapida sintesi i temi che gli stavano più a cuore. Tra cui l'analisi precorritrice del nuovo fenomeno dell'editoria allora nascente, di cui individua con perspicacia linee di sviluppo e possibili degenerazioni, i generi, il ruolo della fiaba e della fantasia, il rapporto con i fumetti e con i media. Su tutto spicca però l'accorata e ironica indagine del rapporto tra ragazzi e lettura, rapporto che implica le relazioni con gli adulti, e la loro capacità (o incapacità) di iniziare i giovani a questa esperienza che può «far nascere nei bambini un inestinguibile nausea» o trasformarsi in un piacere impareggiabile e duraturo. Ce ne ha offerto un esilarante prova in negativo nel suo breve e folgorante saggio “Nove modi di insegnare ai ragazzi a odiare la lettura”⁷: perché la lettura, ci ricorda Rodari, o è un momento di vita, pieno, disinteressato o non è nulla.

La sua testimonianza è a dir poco incisiva perché è pronunciata da chi, come lui, ci ha regalato tutta l'estrosità di un poeta che dai semplici giochi di lingua con domande impertinenti ed esiti imprevedibili alla presentazione di personaggi esilaranti e curiosi fino alle straordinarie favole al rovescio che costituiscono l'esempio più persuasivo della vitalità delle fiabe, sa trasmettere la voglia di conoscere il mondo per cambiarlo attraverso la letteratura.

Mai come oggi il panorama editoriale offre una serie di titoli che parlano di libri e lettura, per riscoprire passioni e sogni tra le pagine dei libri⁸. E per esplorare gli aspetti invisibili, segreti, personalissimi di quella necessità vitale che è la lettura, dei tanti significati e potenzialità in essa racchiusi. Tra cui gli intrecci con discipline diverse: dalla filosofia⁹ che ha esplorato i percorsi di senso della lettura in grado di favorire esperienze conoscitive profonde e di offrire al pensiero nuovi orizzonti, alla psicoanalisi¹⁰ che ha indagato il rapporto della lettura con l'inconscio soprattutto nel patrimonio più amato dai bambini: la fiaba; dalle neuroscienze¹¹ che hanno sottolineato l'incidenza della lettura nei meccanismi cerebrali agli studi sulle nuove frontiere della lettura digitale¹². Ma un filo sotterraneo e comune attraversa i diversi approcci disciplinari: il rapporto stretto e potente che lega la curiosità infantile all'esperienza della lettura. La curiosità quale impulso della conoscenza che guida i bambini con i loro infini-

7. Nell'ottobre 1964 Gianni Rodari scrisse sul *Giornale dei genitori* un articolo dal titolo “Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura” poi confluito nel libro Rodari G. (2014), *Scuola di fantasia*, a cura di C. De Luca e con introduzione di M. Lodi, Einaudi, Torino.

8. Cfr. Proust M. (2016), *Il piacere della lettura*, Feltrinelli, Milano; Detti E. (2013), *Il piacere di leggere*, Il Pepeverde, Roma; Chambers A. (2011), *Il piacere di leggere e come non ucciderlo*, Sonda, Milano; Cantatore L. (2017), *Primo: leggere*, Ed. Conoscenza Roma; Baresani C. (2003), *Il piacere tra le righe. Le seduzioni della lettura*, Bompiani, Milano; Levorato M.C. (2000), *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna.

9. Cassini M.T., Castellari A. (2007), *La pratica letteraria. Interrogarsi attraverso la lettura su se stessi e il mondo*, Apogeo, Milano.

10. Bettelheim B. (2000), *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano.

11. Wolf M. (2012), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano.

12. Wolf M. (2018), *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano.

ti, instancabili “perché” sui mille enigmi della vita è in sintonia con l’universo delle storie. La curiosità, infatti, non è solo un bisogno umano profondissimo nell’infanzia è anche – come afferma Giorgia Grilli – motore del racconto¹³. La narrativa nasce dall’insoddisfazione rispetto alle spiegazioni date sul reale e dalla voglia di sondare possibilità alternative, di sbirciare dietro le quinte di ciò che uno sguardo diretto non coglierebbe. Sollecita quell’educazione allo stupore che spinge ad allargare gli orizzonti della propria visione, a non accontentarsi di quello che si vede, ma a varcare delle soglie e ad andare oltre, verso una scoperta che non ha mai fine.

L’universo delle storie, da sempre alleato all’immaginario, non può fare a meno del ruolo insostituibile e vitale del lettore. Il testo letterario, come ricorda Eco nel suo memorabile *Lector in fabula*, ha infatti per sua natura i caratteri di un’esistenza incompleta, è “un meccanismo pigro” intessuto di aspetti potenziali e indeterminati che devono essere attualizzati dal destinatario lasciando al lettore un ampio margine di iniziativa¹⁴. Un ruolo molto amato dai bambini, pronti a intrufolarsi nei buchi e negli spazi delle storie, a introdurre chiavi interpretative non previste o a cogliere, come in una partitura musicale, risonanze nuove.

La letteratura per l’infanzia, infatti, è quasi superfluo ricordarlo, non può essere separata da coloro che la fanno vivere: i bambini. Sono loro che rendono il testo vivo attraverso modi di conoscere non riconducibili alle immagini che gli adulti ne hanno. Sperimentando con esso segrete affinità e catturando domande di fronte alle quali gli adulti spesso non trovano “le parole per dirlo”. Nei libri si può parlare – senza censure – della morte, del tempo, della solitudine, dei sentimenti aprendo la strada a una rappresentazione della realtà che riguarda da vicino i giovanissimi lettori. Così, paradossalmente, i bambini sono stati attratti da testi anche difficili e, con una creativa inversione di tendenza, avrebbero fatto propri libri non destinati a loro rifiutandone altri pensati esclusivamente per l’infanzia. La storia della letteratura per l’infanzia, come afferma Paul Hazard considerato il padre della critica, è anche la storia di libri che i bambini si sono conquistati mettendo alla prova la nostra concezione dell’infanzia e costringendo a ripensare i modi con cui gli adulti se ne sono impadroniti¹⁵. La poetica della ricezione infantile e il suo ruolo nella produzione attiva di significati – sottolineata, tra l’altro, da alcuni grossi contributi della fenomenologia¹⁶ – delinea un bambino *lector in fabula* capace di trasformare opere di grande complessità non destinate a lui in mitici repertori a seconda delle sue esigenze. La nascita della letteratura per l’infanzia è segnata, sia pure insieme ad altre componenti,

13. Grilli G. (2008), *Le maschere del mondo e i buchi delle serrature. Della curiosità, del leggere e del raccontare storie*, in Beseghi E. (2008), *Infanzia e racconto*, cit., p. 99.

14. Eco U. (1979), *Lector in fabula*, Bompiani, Milano.

15. Hazard P. (1968), *Uomini, ragazzi e libri*, Armando, Roma.

16. Cfr. Bertoni F. (1996), *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, La Nuova Italia, Firenze.

da un ingresso – davvero intrigante per gli studiosi – dall’autonoma decisione di una fruizione che ha portato ad esempio alla conquista di libri come *I viaggi di Gulliver* o *Robinson Crusoe*, diffusi attraverso pubblicazioni di smercio chiamate *chapbooks* o *litterature de colportage*. Si tratta di edizioni ridotte di libri non rivolti all’infanzia ma che essa ha riconosciuto come propri impadronendosi di paradigmi utili a rappresentare il gioco di simboli di cui si nutre l’immaginario infantile. Di fronte alla tendenza di finalizzare la letteratura per l’infanzia a preoccupazioni quasi del tutto estranee ai desideri dei destinatari, i bambini hanno preso posizione tralasciando libri scritti appositamente per loro e preferendo opere non rivolte a essi. Così i bambini, come ricorda Hazard, catturando opere abitate da sottili richiami al loro immaginario hanno rifiutato proprio quei libri prescrittivi, normativi e didascalici, dominati dall’esigenza di veicolare, attraverso la miscela narrativa, esempi e modelli di vita¹⁷. La sensibilità selezionatrice dei bambini ha da sempre, in tutto o in parte, accolto ma anche respinto, arricchito, modificato selezionato i messaggi proposti loro. È appunto il caso dei *Viaggi di Gulliver* e di *Robinson Crusoe*, destinati agli adulti ma catturati dai bambini. In *Robinson* è contenuto ciò che rinvia ai grandi temi: in lui che ricomincia da capo, prova, scopre e tocca tutto come fosse la prima volta trova alimento l’immaginario infantile. Mentre *I viaggi di Gulliver*, amara satira sociale fondata sul paradosso del troppo grande e del troppo piccolo, rimandano come *Il Mago di Oz*, *Alice nel paese delle meraviglie*, *Peter Pan*, il riflesso della confusione delle parti e delle proporzioni, dei problemi dell’identità e dello smarrimento dei confini, delle tensioni della crescita e del desiderio-terrore del rimpicciolimento, delle pulsioni della sessualità. L’appropriazione da parte dell’infanzia di libri non destinati a essa continua nel tempo come una costante, scavalcando rigidi confini di demarcazione: ne sono un esempio autori come Tolkien (*Lo Hobbit* e *Il Signore degli anelli*) e Stephen King. Si delinea così l’immagine di un bambino-lettore produttore di immaginario e non solo consumatore. Dare un’attenzione privilegiata al lettore significa permettere al libro di continuare a parlare. Ed è con questo piccolo, esigente, imprevedibile e misterioso visitatore del testo, che ribalta intenzioni adulte e fa balenare nuove verità che diventa indispensabile dialogare.

Ogni libro offre al lettore mondi da ricreare perché ogni opera può essere continuamente rinnovata a contatto con l’occhio di chi legge. Come il protagonista de *La storia infinita*, Bastiano, ormai assunto a indimenticabile icona dell’iniziazione del lettore all’accettazione del suo ruolo creativo¹⁸. *La storia infinita* è il romanzo di un bambino che legge un libro intitolato proprio *La storia infinita*, si lascia risucchiare nell’intreccio, proietta emozioni sui personaggi finché entra lui stesso nel libro, ne diventa il protagonista fornendo alla storia l’energia necessaria per andare avanti e attrarre nuovi lettori nei sogni e nei miraggi della trama. Più nitido e rigoroso di tanti saggi, *La storia infinita* mette in

17. Hazard P. (1968), *Uomini*, cit., p. 57.

18. Beseghi E. (2008), *Infanzia e racconto*, cit., p. 17.

scena l'iniziazione del lettore all'accettazione del suo ruolo creativo e porta alla luce la centralità del lettore attraverso l'originale resoconto del suo viaggio negli spazi immaginari resi praticabili dal libro. Il lettore di Ende svolge un ruolo importante: non rimane fuori dal testo, porta se stesso al testo per farlo vivere e per consentirgli di continuare a parlare. Così ogni lettore, vero e proprio co-creatore del testo, è chiamato come il piccolo Bastiano, a dare un nome al mondo che il libro gli offre e a ripercorrere con la propria storia le infinite piste che il testo gli offre. Così il racconto può offrire una lente per vedere la realtà come la vede il personaggio, ma allo stesso tempo permette al bambino di vedere la storia con i suoi stessi occhi, diventando parte attiva del processo di cooperazione col testo. Proprio come Bastiano, protagonista-lettore de *La storia infinita* dove entra nella trama ricreandola, vivificandola, attualizzandola, entrando nei suoi mondi e facendoli rivivere.

Diversi sono i ritratti dei lettori che compaiono come personaggi nei libri, che abitano nelle loro pagine e sono chiamati alla ricreazione dell'opera letteraria. Anzi, l'esempio di ipotetici lettori presenti nella trama dei romanzi ci fornisce ritratti possibili delle attese, delle scoperte e delle conquiste che la lettura suscita. Fino a intrecciare, come succede nel romanzo di Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, i destini del testo e del lettore in una stessa storia rendendo il lettore reale partecipe del gioco. C'è sempre nell'immagine assorta di qualcuno che legge una misteriosa intensità. Come Alice che, sentendo leggere, si addormenta e si mette a sognare, intraprendendo un viaggio "oltre lo specchio". O *Il Barone Rampante* di Calvino che sale sull'albero per guardare il mondo con occhi diversi e che dall'albero in cui è immerso vede, attraverso la lettura, il mondo con uno sguardo nuovo. O *Matilde* di Roald Dahl che, nella solitudine gelosa e nel raccoglimento clandestino della sua cameretta, scopre attraverso i libri di cui è insaziabile lettrice, nuovi mondi e orizzonti alternativi di cui non sospettava l'esistenza. Mentre Robinson comincia a credere e a sopravvivere da quando comincia a leggere i libri recuperati tra i resti del naufragio. E allude a un tema centrale: il valore salvifico della lettura su cui si sono soffermati tanti scrittori, da Kipling che trasse dalle letture un vero farmaco per la mente nella terribile "Casa della desolazione" allo straordinario romanzo di Markus Zusak, *La bambina che salvava i libri* dove saranno proprio i libri e la lettura ad aiutare la protagonista a sopravvivere durante le persecuzioni razziali e guidarla fuori dall'orrore della guerra.

Dunque, lettori che attingono alla funzione salvifica del racconto attraversano non solo tanti romanzi ma anche tanti saggi che sottolineano, con accennazioni diverse, nuovi orizzonti di senso che la lettura custodisce¹⁹. Natural-

19. Sul valore salvifico della lettura cfr.: Faeti A. (2001), *I diamanti in cantina*, Il Ponte Vecchio, Cesena; Faeti A. (1985), *La bicicletta di Dracula*, La Nuova Italia, Firenze; Faeti A. (1986), *I tesori e le isole*, La Nuova Italia, Firenze; Bernardi M. (2009), *Infanzia e metafore letterarie*, Bononia University Press, Bologna; Bernardi M. (2016), *Letteratura per l'infanzia e alterità*, FrancoAngeli, Milano.

mente il potere teme la lettura perché essa si nutre di voci diverse che vanno al di là di quelle ufficiali consentendo di affinare il giudizio critico sugli eventi. E temono, per parafrasare il libro ormai classico di Antonio Faeti e Franco Frabboni²⁰, i “lettori ostinati” di cui Francois Truffaut ci ha fornito un indimenticabile esempio nel film *Fahrenheit 451* dove la lettura si erge a grande metafora della libertà che spalanca nuovi mondi, mostra la vita sotto una luce nuova e imprime nuove direzioni. Perciò viene messa al bando. La letteratura per l’infanzia, sottolinea Frabboni, è pericolosa perché crea menti plurali, nemiche del pensiero unico, dell’omologazione, dell’uniformazione delle coscienze²¹. Per questo non sfugge a sistemi di controllo, anzi ne soffre di più di altri linguaggi artistici perché riguarda una fascia d’età, l’infanzia, investita di aspettative sociali. E qui tocchiamo un tema cruciale per chi si appresta ad affrontare la letteratura per l’infanzia. Una forte ambiguità, infatti, segna la letteratura per l’infanzia e la sua evoluzione: l’audacia del ricco materiale simbolico che attraversa le opere migliori della letteratura per l’infanzia e, dunque, non sottoposte all’usura del tempo (dal patrimonio dei classici – divenuti vere e proprie icone dell’immaginario – alle più importanti opere contemporanee che possiamo già annoverare tra i “classici del futuro”) hanno offerto e offrono una irrinunciabile occasione ermeneutica. E cioè di decifrare la profondità inesauribile di quello spazio rappresentato dalle “metafore d’infanzia”, vie regie secondo Faeti, per penetrare e indagare la zona d’ombra dell’universo infantile oltre la nebbia opaca e convenzionale che lo rende invisibile²². Metafore d’infanzia che mettono in scena un punto di vista infantile che è anche un modo diverso di leggere la realtà che incrina e mette in discussione le rassicuranti immagini che gli adulti hanno via via fabbricato come descrive nella sua acuta analisi la studiosa americana Alison Lurie²³. Metafore d’infanzia, ancora, che costituiscono una preziosa lente di ingrandimento – grazie alla “poetica del punto di vista”, lo sguardo bambino, motore del racconto, magistralmente dilatato e posto in primo piano – per entrare nelle pieghe più segrete di un’alterità infantile, spesso spiazzante e scomoda, che infrange la visione del bambino come proiezione dell’adulto. Visione che pure si è insinuata in un filone istruttivo come spazio di controllo del mondo adulto travestendosi e aggiornandosi a seconda delle esigenze dei diversi periodi storici ma che non ne rappresenta l’anima autentica.

La letteratura per l’infanzia, infatti, si colloca in uno scenario dove si è stagliata nel tempo anche un’ampia gamma di norme censorie, didascaliche e, più di recente, commerciali che hanno tentato di vincolare stile, linguaggio e messaggi entro schemi di indottrinamento di stampo istruttivo nel passato o entro invadenti canoni commerciali nell’attuale stagione editoriale. Perché l’ambi-

20. Frabboni F., Faeti A. (1983), *Il lettore ostinato*, La Nuova Italia, Firenze.

21. Frabboni F. (2005), “Il pensiero omologato”, in *Liber*, n. 67, pp. 23-24.

22. Cfr. Faeti A. (2001), *I diamanti in cantina*, cit.; Bernardi M. (2009), *Infanzia e metafore letterarie*, cit.

23. Lurie A. (1993), *Non ditelo ai grandi*, Mondadori, Milano.

guo atteggiamento dell'adulto, con le sue aspettative e proiezioni verso l'infanzia o le infinite tentazioni di modellarla, si è insinuato nei diversi periodi storici provocando condizionamenti e insidie. Non vanno poi dimenticate tentazioni sempre in agguato come l'ansia normalizzatrice di un mondo adulto che guarda al bambino ideale e cerca rassicuranti rispecchiamenti in un'editoria che vorrebbe vigilata e protetta. L'addomesticamento rischia sempre di insinuarsi proprio perché l'anima più autentica della letteratura per l'infanzia sa sondare l'alterità bambina senza negarla o appiattirla in proposte convenzionali²⁴. Anzi ci invita a rinunciare alle immagini che gli adulti hanno costruito spesso spaventati dalla inquietante diversità dell'infanzia o, per dirla con Stephen King, dal suo misterioso *shining*. L'ottica infantile – spesso negata, svilita, rimossa deformata o allontanata dall'incapacità di vedere e riconoscere l'infanzia al di fuori di come l'occhio adulto la vede o la vuole – è invece magistralmente dilatata e posta in primo piano dai migliori racconti per ragazzi. Racconti attenti a scorgere bambini veri tra le maglie della finzione, “enigmi luminosi”, come afferma Pennac, che solo un occhio attento sa osservare²⁵. Se facessimo tesoro degli studi sul ricco patrimonio simbolico rappresentato dalle metafore d'infanzia in grado di cogliere l'alterità, dunque le opacità, i silenzi, le zone d'ombra, i volti inconfessabili di tanti bambini e adolescenti altrimenti invisibili o difficilmente comprensibili e degli scenari di senso che scaturiscono da queste esplorazioni avremmo una cura più adeguata dell'infanzia.

Naturalmente la letteratura per l'infanzia va considerata nella sua accezione aperta perché è sempre più un crocevia dove si incontrano e si confrontano una pluralità di linguaggi e il cui territorio spazia dall'oralità alla scrittura, dall'illustrazione alla finzione cinematografica, contaminando tra loro diversi mezzi espressivi. Le storie per bambini e per ragazzi (dai classici all'attuale e rilevantissima espansione editoriale che ha conquistato i giovani lettori) sono, infatti, uno specchio dalle molte facce che si riflettono in molti media dove oralità, scrittura, illustrazione, disegni animati, film e supporti interattivi, per adottando codici diversi, partecipano della stessa dimensione narrativa dando vita a un continuo rinnovamento dell'immaginario. I libri sono strade che portano non solo ad altri libri, ma anche a nuovi sentieri dove i rimandi della lettura conducono a ulteriori strumenti espressivi che popolano l'immaginario.

Con l'aumentare delle possibilità comunicative cresce anche la partecipazione a un universo mediatico dove prosperano personaggi di intensa valenza simbolica, tratti dalla letteratura per l'infanzia che si snodano da una storia all'altra. Una stessa storia può essere raccontata con modalità diverse attraverso una molteplicità di linguaggi dove ogni medium offre un suo specifico contributo. Si pensi, ad esempio, al caso di *Pinocchio*, testo unico e irripetibile, il quale però, per la carica inesauribile di simboli che racchiude, è infinitamente dilatabile, si offre a stupefacenti e originali risvolti o prolungamenti: dall'illustrazio-

24. Bernardi M. (2016), *Letteratura per l'infanzia*, cit.

25. Pennac D. (1998), *Signori bambini*, Feltrinelli, Milano, p. 158.

ne alla pittura, dal cinema al fumetto, dallo sceneggiato televisivo al teatro. E ogni interpretazione non fa che aggiungere un nuovo tassello al mosaico sempre incompiuto di questa storia riportata alla ribalta anche dalla recentissima e superba versione cinematografica di Garrone uscita quasi in contemporanea al film *Piccole donne* di Greta Gerwig, un'ambiziosa e appassionante rilettura al femminile di un classico che ha formato generazioni di bambine e adolescenti. Così due grandi classici si sono offerti a una molteplicità di chiavi di lettura portando alla luce significati nascosti, risonanze attuali e ponendo nuove sfide allo spettatore/osservatore/lettore. Nei passaggi dal libro ad altri media i percorsi narrativi dei personaggi letterari si fanno più complessi e si attua una misteriosa alchimia grazie alla quale non solo l'apparato narrativo ha la possibilità di rinnovarsi ma ogni singolo aspetto del racconto si presta a interpretazioni, variazioni, e ibridazioni che ne vivificano e ne approfondiscono il contenuto

La lente della complessità, dunque, è irrinunciabile per viaggiare tra gli scaffali della letteratura per l'infanzia dove si affacciano non solo stili e modelli di scrittura che richiamano un'interdipendenza tra media ma anche legami tra linguaggi diversi capaci di stimolare precocemente nel lettore quella capacità di "pensare per connessioni" che rende mobili i confini tra le storie e stimola a creare dimensioni di senso sempre più articolate nelle quali i concetti di mescolanza e di ibridazione assumono connotati nuovi e aperti.

Non stupisce, perciò, che la letteratura per l'infanzia sia un laboratorio vivace e creativo di sperimentazione di diversi linguaggi espressivi. Si pensi al settore di punta dell'editoria e cioè gli albi illustrati, *picture book* – spesso vere e proprie creazioni d'artista – la cui apparente semplicità nasconde una forma poetica complessa attraverso un accuratissimo dosaggio tra testo e immagine. Grande è l'impatto perché in queste brevi e ipnotiche storie si combinano musicalità, linguaggio ritmato, arte visiva, umorismo, contenimento delle paure, eleganza, *suspence*. E coraggio – come accade in alcuni degli albi illustrati premiati a livello internazionale e amati dai bambini – nel mettere in scena temi tabù: del corpo, del linguaggio, dei sentimenti spesso troppo forti e dicibili solo attraverso il registro del racconto. Gli albi travalicano confini nazionali e sono un momento decisivo per la nascita di nuovi lettori. Si pensi anche al recente fenomeno editoriale dei *silent book* (libri senza parole) che offrono all'infanzia nuove possibilità di visione: illustrazione, pittura, fumetto, fotografia, cinema, letteratura, pantomima, musica confluiscono nel linguaggio narrativo dei libri per immagini, superando barriere linguistiche e favorendo l'incontro tra persone di età e di culture differenti. Oggi l'illustrazione per l'infanzia, dopo un periodo di incubazione negli studi, è oggetto di una scoperta tanto più vitale quanto più i mutamenti nel campo dell'illustrazione si sono sviluppati con inedite prospettive²⁶. Rispondendo così alle esigenze di tanti educatori e insegnanti

26. Terrusi M. (2012), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma; Terrusi M. (2017), *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma; Campagnaro M. (2012), *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine*

che si interrogano sulla forte attrazione cognitiva ed emozionale esercitata dagli albi illustrati spesso connotati da una sbalorditiva qualità estetica, letteraria, iconografica. Negli ultimi anni, inoltre, la produzione editoriale di albi illustrati non si è rivolta esclusivamente all'infanzia ma si è arricchita di originali e audaci proposte che hanno incontrato l'interesse di lettori più maturi, fino a raggiungere gli adolescenti e i giovani adulti. Ed è proprio dai recenti e significativi studi che questo ambito risulta permeato da una grande sfida: l'ermeneutica dell'immagine può diventare un patrimonio sempre più diffuso perché parte integrante di un'educazione autentica.

Ma cosa cerca il lettore nei libri? La voce dell'infanzia è una voce spesso muta ed è una voce che chiede ascolto e riconoscimento attraverso immagini e parole in grado di raccontare e accogliere vissuti, pensieri, fantasie, sentimenti, inquietudini, speranze vicine al punto di vista dei lettori, dove diventa dicibile ciò che vive nel magma spesso confuso dei loro pensieri ed emozioni. Con uno sguardo partecipe e ravvicinato e una straordinaria capacità empatica la letteratura per l'infanzia offre storie di crescita mettendo in scena un punto di vista infantile che incrina e mette in discussione le rassicuranti proiezioni o immagini che gli adulti hanno via via promosso del mondo e di sé.

La letteratura per l'infanzia costituisce un contenitore straordinario per prestare ai bambini parole che giacciono come un richiamo sommerso autorizzandoli a sentirsi "presi sul serio". Il libro, infatti, funge da specchio in cui il bambino può vedere riflessi parti di sé. E riconoscersi o vedersi attraverso l'occhio del protagonista con intenso coinvolgimento. Sfogliando pensieri, emozioni e scoprendo, grazie alla forza evocativa del libro, sguardi nuovi sull'esistenza. Leggere significa anche poter accedere a molte realtà, spesso altre e diverse da quelle sperimentate, e il loro intrecciarsi è continuamente segnalato dai migliori libri. Capaci di offrire ai lettori un ponte, un tramite o il sostituto di una voce che accompagna e sostiene in una vera esplorazione di sé nell'esplosiva instabilità del nostro tempo.

Una riflessione a parte va fatta a proposito del rapporto tra adolescenti e lettura. Le case editrici li corteggiano, cercano di decifrarne gusti e tendenze, di anticiparne percorsi, ma loro sono misteriosi visitatori del testo pronti a fare e a disfare le fortune di un libro, a rendere importante un autore o a decretarne l'oblio. I titoli se li consigliano attraverso il passaparola o via web, spesso scelti autonomamente. Alimentano fenomeni editoriali (da *Harry Potter* a *Twilight*), contribuiscono al trionfo dei generi letterari (fantasy, fantascienza, giallo, noir) ma si appassionano anche di storie di vita intime e difficili, profonde e dolorose come nei romanzi di Aidan Chambers, David Almond, Marie-Aude Murail, mentre sono conquistati dai *graphic novels* che si sono affermati con potenzialità di ibridazione e aperture stilistiche impensate prima. Sembrano fumetti

ne critica, Pensa MultiMedia, Lecce; Campagnaro M., Dallari M. (2013), *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento; Hamelin (2012), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma.

ma hanno l'ambizione di occupare lo spazio del romanzo e del grande reportage: pensati per un pubblico esigente, figlio della crescente affermazione di una cultura visuale, che esibisce una complessità narrativa e una straordinaria profondità psicologica. In questo quadro eterogeneo e abitato da diversi linguaggi qual è la sfida della narrativa di qualità? E come entra in relazione con il mondo degli adolescenti?

L'adolescente, sottolinea Gustavo Pietropolli Charmet, è alla ricerca di modelli di vita, di valori di riferimento: la lettura gli offre occasioni d'oro di immedesimarsi in personaggi diversi, tentando la soluzione dell'enigma della crescita nei modi più disparati, rivivendo per interposta persona brani scelti della propria vita e possibili schegge del futuro²⁷. L'altro elemento motivazionale alla lettura è la necessità di allestire uno spazio intermedio tra la realtà e la fantasia che possa contenere e mettere in forma dei progetti di crescita: la lettura offre la possibilità di vivere in uno spazio mentale intermedio tra l'avventura, il rischio, l'esplorazione virtuale e l'emozione che invece è reale. In questo spazio fermentano istanze diverse e in conflitto tra di loro: è in questo spazio che si collocano le immagini e le rappresentazioni, attivate dalla lettura del romanzo. C'è un ulteriore elemento motivazionale: riuscire a trasformare in pensieri e parole un universo di affetti che urge alle porte della mente in modo confuso. La letteratura è al servizio di questa istanza adolescenziale: l'educazione sentimentale è spesso acquisita nei testi letterari. Al romanzo l'adolescente chiede di essere aiutato a capire, a trasformare in pensiero l'opaco linguaggio del corpo: se il romanzo risponde alle sue aspettative l'adolescente chiude l'ultima pagina con immensa gratitudine, consapevole che l'autore sarà suo amico per sempre.

Leggere significa ancora, come sottolinea Michèle Petit, scoprire se stessi nelle parole di un altro, stupirsi nell'incontrare mondi lontani, vedere scritti i nomi delle proprie emozioni e dare loro dignità, trovare alleati nel cammino della crescita, amici nella lotta contro il dolore e il turbamento, regalarsi un tempo e uno spazio di conoscenza²⁸. Se si riesce a favorire l'accoppiamento tra i ragazzi e il libro si compie un'operazione sommamente educativa²⁹. I libri sono "educatori silenziosi", dice Jella Lepman³⁰, e il lettore diviene più efficacemente tale se rintraccia una trama che stia casualmente raccontando «la vita segreta che ognuno di noi vive nel proprio intimo»³¹.

I diversi volti dell'adolescenza e le biografie possibili, le crescite nascoste e le mille inquietudini legate a un'identità ancora da conquistare, i percorsi incerti e contraddittori che attraversano un'età sospesa tra l'infanzia e il mondo adul-

27. Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano, p. 45.

28. Petit M. (2010), *Elogio della lettura*, Ponte alle Grazie, Milano.

29. Pietropolli Charmet G. (1999), *Segnali d'allarme. Disagio durante la crescita*, Mondadori, Milano, p.14.

30. Lepman J. (2018), *Un ponte di libri*, Sinnos, Roma, 2018.

31. Forester F.M. (1991), *Aspetti del romanzo*, Garzanti, Milano, p. 91.

to trovano nella narrativa contemporanea una sorprendente e profonda capacità di ascolto. Capace di offrire agli adolescenti che si stanno misurando con una sfaccettata identità in evoluzione la preziosa occasione, come afferma Bodei,

[...] di vivere nell'immaginazione altre vite alimentate dai testi letterari [...] Per sfuggire agli orizzonti ristretti in cui sarebbe confinata la nostra vita, per renderla più complessa e robusta, occorre intrecciarla e ricombinarla con quella degli altri, conosciuti o sconosciuti, vicini o lontani nel tempo e nello spazio, servendoci dell'immaginazione letteraria quale antidoto alla povertà di ogni esperienza singola. La lettura spalanca nuovi mondi che altrimenti rimarrebbero preclusi e apre una porta su quelle infinite combinazioni di senso che gli inevitabili limiti rendono inaccessibili. Quanti più sono i modelli a disposizione tanto più complessa è la trama dell'identità personale³².

Gli autori di maggior rilievo della letteratura sono votati a un'intensa ricerca di senso e a una ricomposizione del reale che rischia di perdersi, come in un gigantesco blob, in un pulviscolo di immagini, notizie, fatti, voci, il cui flusso incessante si traduce in smarrimento. Le storie, nel rappresentare simbolicamente la realtà, permettono di connetterne i fili e di darle un senso facendo, al contempo, affiorare altre visioni, possibilità, punti di vista.

Naturalmente l'universo letterario è variegato e non è immune – come ricorda Zipes – da un'invasione ondata commerciale con le facili rincorse alle mode, alle ripetizioni di formule di successo, alla caccia al libro evento e a una logica spettacolare³³. Sta agli educatori e agli insegnanti elaborare le contraddizioni, coltivare la curiosità, sanare il divario che la scuola ha creato con il piacere di leggere, affiancare alle scelte sollecitate dal mercato una irrinunciabile produzione di gusto, azzardare una preziosa trasmissione di esperienza attraverso opere di qualità senza abbassare la soglia delle domande e delle attese dei giovani lettori. Mai come adesso, infatti, i migliori libri per ragazzi sono un'isola a cui approdare, dove lo spirito critico può essere coltivato, dove si possono sperimentare altre vite e affacciarsi ad altri mondi.

32. Bodei R. (2013), *Immaginare altre vite*, Feltrinelli, Milano, p. 45.

33. Zipes J. (2002), *Oltre il giardino. L'inquietante successo della letteratura per l'infanzia da Pinocchio a Harry Potter*, Mondadori, Milano, p. 12.

Parte seconda
Letture e lettori nel contesto sociale

1. Lettura: la nuova frontiera della storia delle biblioteche

di *Alberto Petrucciani*

1.

La storia delle biblioteche attraversa, almeno dal principio del nuovo secolo, una fase piuttosto vivace, intensa, soprattutto per quanto riguarda gli studi sull'età contemporanea. È un fenomeno evidente in Italia ma mi sembra che lo si possa rilevare analogamente in vari altri paesi, e a mio avviso vi sono profonde e significative consonanze fra i temi e gli approcci emersi in primo piano nelle diverse aree, anche se si sono messe a fuoco vicende specifiche di ciascuna (ad esempio la segregazione razziale negli studi americani più recenti e il periodo della Repubblica e della guerra civile in quelli spagnoli). Questa fase ha seguito, a mio parere, un periodo piuttosto lungo in cui la storia delle biblioteche è stata caratterizzata da scarsa vitalità, anzi da una certa sonnolenza, con una produzione ridotta dal punto di vista quantitativo e quasi sempre meramente descrittiva. È a lungo mancata una vera sensibilità storiografica, un'attitudine a porre domande e a cercare risposte, e come sfondo è stata di solito ingenuamente – spesso proprio inconsapevolmente – assunta un'idea di progresso lineare, monodirezionale, monoculturale, che invece, come tutti dovremmo sapere, è stata sgretolata nella cultura occidentale fin dalla fine dell'Ottocento.

La stagione che la storia delle biblioteche vive attualmente richiama per diversi aspetti il precedente degli studi di storia del libro e dell'editoria, che hanno attraversato un sostanziale rinnovamento e un intenso sviluppo tra la metà degli anni Settanta e i primi anni Novanta del XX secolo. Questo rinnovamento si fa in genere risalire, a ragione almeno per gli studi sull'età moderna, all'impatto de *L'apparition du livre*, il volume di Lucien Febvre ed Henri-Jean Martin uscito al principio del 1958, che se fu fin da subito riconosciuto da alcuni degli osservatori più attenti come una svolta decisiva – basta citare Francesco Barberi –, dette i suoi frutti in tempi più lunghi, dopo la riproposizione in Francia nel 1971, in una seconda edizione tascabile, e le traduzioni in altre lingue: quella inglese uscita nel 1976, un po' curiosamente presso la New Left Books di Londra, e quella italiana, a cura di Armando Petrucci, stampata alla fine dello stesso anno e uscita al principio del 1977 nella «Universale Laterza».

La tradizione della storia delle biblioteche ha radici che sono sostanzialmente filologiche, legate allo studio del mondo antico e della sua eredità, testuale più ancora che materiale, come testimonia l'impostazione del trattato di Giusto Lipsio (che si ferma alla tradizione classica, lasciando fuori tutta quella cristiana e medievale)¹, e poi alla ricerca, ancora innanzitutto filologica, sull'età umanistica e rinascimentale. A queste tradizioni, sempre vive (da Pasquali a Canfora, per fare solo due nomi nella filologia classica, e da Remigio Sabbadini fino a Campana e Billanovich per l'ambito umanistico-rinascimentale), si è aggiunto il contributo della storia moderna, e con una particolare vivacità quello degli studi sulla circolazione delle idee (e quindi anche dei libri e degli altri materiali a stampa) nel Settecento.

Ma solo molto più di recente l'interesse si è spostato – inizialmente, e comprensibilmente, in ambito americano e inglese, cioè nelle aree che di fatto sono state di guida per lo sviluppo della biblioteca pubblica moderna – soprattutto verso l'età contemporanea. Basterà ricordare che a brevissima distanza l'una dall'altra, negli anni Sessanta del Novecento, nascono le due prime riviste specificamente dedicate alla storia delle biblioteche, negli Stati Uniti *The journal of library history, philosophy and comparative librarianship* (1966, con vari successivi cambiamenti di titolo) e in Gran Bretagna *Library history: journal of the Library History Group of the Library Association* (1967). Negli anni Settanta, soprattutto a partire dall'intervento del 1973 di Michael Harris sul *Library journal*², si parla di una “nuova storia delle biblioteche”, anche se i risultati più significativi arriveranno parecchi anni dopo³.

1. Per una persuasiva sintesi dei filoni d'interesse per la storia delle biblioteche fino a Lipsio rimando al recente contributo di Ardolino E.P. (2015), “Filologia, conservazione, classicità: ambiti e fonti di storia delle biblioteche tra Cinque e Seicento”, in *Nuovi annali della Scuola speciale per archivisti e bibliotecari*, 29, pp. 83-98, e, per l'opera di Lipsio, a Baldi D. (2017), *De bibliothecis syntagma di Justus Lipsius: l'apice di una tradizione, l'inizio di una disciplina: commento e traduzione*, con una presentazione di A. Serrai, ISMA CNR, Roma.

2. Harris M. (1973), “The purpose of the American public library: a revisionist interpretation of history”, in *Library journal*, 98, 16, Sept. 15, pp. 2509-2514.

3. Cfr. in particolare, per l'area Britannica: Black A. (1996), *A new history of the public library: social and intellectual context, 1850-1914*, Leicester University Press, London; Black A. (2000), *The public library in Britain, 1914-2000*, The British Library, London; inoltre, *The Cambridge history of libraries in Britain and Ireland* (2006), 3 voll., Cambridge University Press, Cambridge. Per gli Stati Uniti il frutto più maturo è stato il volume più recente di Wiegand W.A. (2015), *Part of our lives: a people's history of the American public library*, Oxford University Press, New York. Ma il suo intervento di maggiore impatto è stato certamente, alla fine degli anni Novanta, con il saggio: Wiegand W.A. (1999) “Tunnel vision and blind spots: what the past tells us about the present: reflections on the twentieth century history of American librarianship”, in *The library quarterly*, 69, 1, pp. 1-32. Cfr., anche, Wiegand W.A. (2013), *Cosa manca nella didattica e nella ricerca in “library and information studies”*, in Petrucci A., Solimine G. (a cura di) (2013), *1° Seminario nazionale di biblioteconomia: didattica e ricerca nell'università italiana e confronti internazionali*, Roma, 30-31 maggio 2013, materiali e contributi a cura di G. Crupi, Ledizioni, Milano, pp. 41-53; e Id. (2013), “A part of our lives: a people's history of the American public library”, in *Nuovi annali della Scuola speciale per archivisti e bibliotecari*, 27, pp. 93-102.

Il deciso spostamento d'attenzione verso l'età contemporanea è avvenuto da noi un po' più tardi: lo possiamo datare dagli anni Novanta. Uno dei primissimi frutti è stato, nel 1994 (ma anticipato da due ampi contributi pubblicati nel 1992), il volume di Loretta De Franceschi su Albano Sorbelli e le biblioteche pubbliche di Bologna⁴, ma in effetti soltanto alla fine del decennio e nei primi anni del nuovo secolo quelli che potevano rimanere lavori isolati (e spesso d'impatto circoscritto) sono apparsi come tessere di un quadro e contributi a un'intensa stagione d'impegno di studio sulla storia delle biblioteche nell'Italia contemporanea. Certamente hanno contribuito molto a questo risultato la pubblicazione, nel 2002, della *Storia delle biblioteche in Italia, dall'Unità a oggi* di Paolo Traniello⁵, la prima sintesi che si possa definire davvero lavoro di storiografia, e nello stesso anno il convegno tenuto all'Aquila, per la prima volta focalizzato esplicitamente su questioni metodologiche e interpretative⁶. Da allora questa corrente non si è più interrotta, con una produzione consistente di monografie, di atti di convegni, di saggi e articoli e anche di tesi di laurea e di specializzazione⁷.

Le acque si erano mosse un po' prima in Francia – sono del 1991 e 1992 il terzo e il quarto volume della grande *Histoire des bibliothèques françaises*, che coprono il periodo dal 1789 in poi – mentre si aspetterà qualche anno di più in Spagna: è del 2005 l'importante esposizione della Biblioteca Nacional di Madrid *Biblioteca en guerra*, con la produzione anche di un ottimo documentario di forte impatto. Ma le affinità fra gli sviluppi nei diversi paesi sono evidenti e, a mio avviso, particolarmente significative perché, diversamente che nella storia del libro in età moderna, si tratta di sviluppi indipendenti, che non sembrano aver tratto ispirazione da quanto avveniva altrove. Anzi, purtroppo sembrano in genere ignorarlo, perpetuando sotto questo aspetto un limite tipico di tanti lavori di storia delle biblioteche, che seguono le vicende di un istituto o di un settore come se fossero l'unico esistente, senza contesto né comparazione. Purtroppo la letteratura della storia delle biblioteche in età contemporanea, un po' in tutti i paesi, è strettamente nazionale, e non si confronta quasi mai con i lavori fatti in paesi diversi.

Negli sviluppi recenti della storia delle biblioteche ha avuto un ruolo importante, non solo in Italia, lo spostamento d'attenzione dalla storia delle raccol-

4. De Franceschi L. (1994), *Biblioteche e politica culturale a Bologna nella prima metà del Novecento: l'attività di Albano Sorbelli*, Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, Milano.

5. Traniello P. (2002), *Storia delle biblioteche in Italia: dall'Unità a oggi*, con scritti di G. Granata, C. Leombroni, G. Ruffini, il Mulino, Bologna.

6. Petrucciani A., Traniello P. (a cura di) (2003), *La storia delle biblioteche: temi, esperienze di ricerca, problemi storiografici: convegno nazionale*, L'Aquila, 16-17 settembre 2002, Associazione italiana biblioteche, Roma.

7. Ulteriori riferimenti e bilanci provvisori di questo sviluppo si possono trovare in alcuni miei interventi dal 2000 al 2008 raccolti in Petrucciani A. (2012), *Libri e libertà: biblioteche e bibliotecari nell'Italia contemporanea*, Vecchiarelli, Manziana (Roma), in particolare *Una nuova storia delle biblioteche?*, pp. 35-43.

te (e, in parte, delle sedi, degli edifici) al contesto istituzionale e soprattutto a quello sociopolitico. Fondamentale è stato, non solo in Italia – ad esempio lavori molto interessanti sono stati realizzati in Spagna –, il portare l'attenzione sulla storia della professione, sui bibliotecari e sulle bibliotecarie: senza conoscere a fondo i protagonisti della storia reale delle biblioteche è infatti impossibile impostarla su basi concrete. Non si ripeterà mai abbastanza che la storia delle biblioteche non si può fare sulle leggi e i regolamenti, né si può fare sui manuali, le riviste e i convegni (anche se, ovviamente, è più facile).

Le ricerche biografiche e di storia della professione sono state portate avanti in maniera molto intensa nel nostro paese – basta pensare al fatto che finalmente disponiamo di un *Dizionario bio-bibliografico dei bibliotecari italiani del XX secolo* e di studi, spesso intere monografie, su quasi tutti i personaggi più importanti⁸ – ma lavori in quest'ambito sono stati realizzati, in forme diverse, anche negli Stati Uniti, in Germania e in Spagna, e in misura minore in Francia. Vorrei sottolineare, per l'Italia, la consonanza e a volte la collaborazione che c'è stata e c'è tra gli studi di storia della professione bibliotecaria e quelli di storia dell'amministrazione pubblica, nei quali, soprattutto per l'impulso dato da Guido Melis e dalla sua scuola, l'apparato amministrativo è stato illuminato come intreccio di persone, di carriere e di vite, e non semplicemente specchio o risultato di norme. Ma questo tipo di approccio ha inciso in molti altri settori, con la storia di ceti, gruppi sociali ed *élites*, dell'istruzione e dell'università, delle professioni, delle sedi di aggregazione e di socializzazione, e così via.

Naturalmente questo spostamento d'attenzione dai libri alle persone, che fra l'altro ha toccato anche gli studi non contemporaneistici – si può citare ad esempio il recente volume di Paola Molino, *L'impero di carta: storia di una biblioteca e di un bibliotecario (Vienna, 1575-1608)*⁹ o la ripresa dell'indagine su alcune figure di bibliotecari del Settecento –, non si può definire un'invenzione particolarmente originale.

Lo troviamo già spiegato benissimo al principio di un vecchio saggio di Francesco Barberi:

Non si dà storia che non sia di uomini: è opportuno ricordarlo a quanti tendono a confinare in un angolo morto della cultura la storia delle biblioteche (e del libro stesso), quasi fossero istituzioni senz'anima. Uomini, con le loro idee e i loro intenti pratici, furono i fondatori, i costruttori, i proprietari, i donatori, gli amministratori, i bibliotecari e i lettori: lo slancio iniziale, l'ordinaria amministrazione, le dispersioni; i periodi di ripresa, l'utilizzazione pubblica; l'alone d'interessamento o d'indifferenza che circon-

8. Tra i personaggi per i quali oggi disponiamo di una monografia o comunque di un volume di riferimento (ad esempio una miscellanea o gli atti di un convegno) basterà citare Gar, Chilovi, Gnoli, Frati, Mazzatinti, Segarizzi, Biagi, Fabietti, Luigi De Gregori, Sorbelli, Pintor, Barberi, Carini Dainotti, e ancora Giorgio De Gregori, Luciano Bianciardi, Angela Vinay, Emanuele Casamassima, Luigi Crocetti e Diego Maltese. Ma l'elenco potrebbe essere più lungo.

9. Molino P. (2017), *L'impero di carta: storia di una biblioteca e di un bibliotecario (Vienna, 1575-1608)*, Viella, Roma.

da la biblioteca; il suo sforzo di mantenersi all'altezza di una tradizione e di soddisfare le richieste dell'ambiente; il ritmo, i modi e la qualità dell'incremento: tutto questo, e altro, studiato nei documenti – il primo e più importante dei quali è la biblioteca stessa – rivela storie di uomini variamente responsabili verso la cultura, e il concetto che n'ebbero. Sono storie d'individui, di gruppi, di comunità: chiese e monasteri, principi, privati, università, accademie, istituzioni educative, comuni, Stato nazionale¹⁰.

Potremmo ribadirlo e sottoscriverlo ancora parola per parola oggi. Tranne, almeno per il mio orecchio, il ricorrere, quasi martellante, della parola "uomini". Uomini e donne, o donne e uomini, dovremmo dire oggi, perché non c'è dubbio che vi sono state tante protagoniste, e non solo protagonisti, di questa storia, e il punto di vista del genere è evidentemente indispensabile per comprendere una professione che si è precocemente femminilizzata. In concreto, gli studi sulle donne e la professione bibliotecaria, in Italia e in altri paesi – soprattutto negli Stati Uniti – sono stati molto fertili negli anni più recenti e hanno portato un contributo molto interessante, soprattutto se ci si pone da un punto di vista comparativo, che fa subito emergere notevoli e anche impreviste specificità nazionali riguardo all'inserimento delle donne nei diversi settori bibliotecari e al loro accesso alle posizioni di vertice.

2.

Resta il fatto, però, che la storia delle biblioteche è stata e talvolta ancora resta una storia di biblioteche vuote (vuote di persone, non di libri), di biblioteche disabitate. Anche la stragrande maggioranza delle immagini di biblioteche che è possibile recuperare esibisce spazi desolatamente deserti, senza persone, senza bibliotecari, senza lettori.

Per fortuna, nonostante che le immagini pubblicate siano nella stragrande maggioranza desolatamente deserte di persone, se ne può recuperare un certo numero, spesso in sedi impreviste, che potrebbe fornire parecchi spunti di analisi interessanti: non è però possibile discuterne qui, anche perché questo richiederebbe un ampio corredo illustrativo.

Del resto anche l'informazione corrente sulle biblioteche – ad esempio le pagine sulla storia della biblioteca che di solito ci sono nei siti web delle biblioteche stesse – perpetua molto spesso una storia parziale, limitata, che spesso tace del tutto, o quasi, sull'età contemporanea, ricordando solo le origini della biblioteca o le sue vicende più antiche, e insieme sulle persone, soprattutto quando non si tratta di fondatori o di donatori, ma di coloro che ne hanno mandato avanti le attività nel tempo e fino a oggi.

10. Barberi F. (1966), "Le biblioteche nel loro tempo", in *Accademie e biblioteche d'Italia*, 34, 5/6, pp. 284-291, in particolare p. 284. Il saggio venne poi raccolto in Barberi F. (1967), *Biblioteca e bibliotecario*, Cappelli, Bologna, pp. 19-30.

Comunque, se la storia della professione bibliotecaria costituisce una componente fondamentale e imprescindibile per comprendere in concreto la storia delle biblioteche, è evidente che lo sguardo storico non può non mirare come suo principale traguardo al servizio che le biblioteche stesse hanno svolto e quindi al loro uso, al loro pubblico. Così come, per confronto, la storia del libro non può fermarsi ai momenti della produzione e della commercializzazione dell'oggetto libro, senza mirare a raggiungere e illuminare anche il suo uso, le dimensioni della lettura.

Tuttavia, lo studio dell'uso delle biblioteche e del loro pubblico è certamente, e non solo in Italia, l'ambito più arretrato, più carente, meno sviluppato. Spesso l'uso (o il non uso) delle biblioteche, o di un singolo istituto, è completamente sottaciuto, oppure ci si accontenta di citare, per completezza, qualche dato statistico, di solito scarno, sommario, d'incerta attendibilità e interpretazione, e quindi d'ancor più incerta confrontabilità, nello spazio e nel tempo. Del resto, sappiamo che i dati quantitativi, nella nostra civiltà, hanno spesso una funzione semplicemente decorativa, di mera apparenza.

Un po' curiosamente, l'interesse per che cosa le persone realmente abbiano fatto con, nelle, tramite le biblioteche, più che nella tradizione degli studi di storia delle biblioteche si è manifestato da parte di ricercatori dei più diversi campi disciplinari interessati a un singolo personaggio: uno scrittore, un filosofo, uno scienziato, un uomo politico, e così via¹¹. Vanno sempre fatte salve, naturalmente, le benemerite eccezioni, tra le quali va ricordata in primo luogo la biblioteca del Gabinetto Vieusseux di Firenze, che è però forse l'unica, in Italia, ad aver rivolto la sua attenzione più sul suo pubblico, nel tempo, che sul suo patrimonio¹².

Quindi, per i nessi a cui non si sfugge tra conoscenza e conservazione, tra ricerca e conservazione, tra valorizzazione e conservazione – in cui la seconda, che ingenuamente appare come un presupposto, è in concreto piuttosto un risultato delle prime –, bisogna purtroppo constatare che le fonti più importanti e preziose per conoscere l'uso delle biblioteche, e cioè i loro registri e schedati relativi agli utenti, alle letture e ai prestiti, sono per lo più andate perdute, eliminate (diversamente, e anche questo è significativo, dalle registrazioni di carattere patrimoniale). Anche quanto si è salvato, quasi mai – salvo appunto benemerite eccezioni come quella del Gabinetto Vieusseux – è stato fatto conoscere e valorizzato. Piuttosto, sono stati in genere i singoli studiosi a cui ho fatto cenno, interessati a singoli personaggi, a riuscire spesso con pazienza e determinazione a scoprire, recuperare, analizzare la documentazione superstita, a volte ignorata anche dagli istituti che la conservavano.

11. Un quadro dettagliato dei lavori italiani e stranieri sull'uso di una o più biblioteche condotti utilizzando registri del pubblico è offerto ora da Toschi A. (a cura di), *Storia dell'utenza in biblioteca dai registri di iscrizione, consultazione e prestito: bibliografia degli studi*, disponibile al sito: www.movio.beniculturali.it/uniroma1/livesandlibraries/it/25/la-bibliografia.

12. I principali lavori sul pubblico del Gabinetto Vieusseux, dovuti soprattutto a Laura Desideri, sono registrati nella bibliografia sopra citata di Toschi A.

È chiaro che un indirizzo storiografico si manifesta sempre anche nella scelta delle fonti su cui lavorare (e viceversa), e a mio parere una delle maggiori, forse la maggiore debolezza degli studi di storia delle biblioteche, soprattutto in Italia, è stata proprio quella delle fonti: è una storia che è stata fatta per lo più sulle leggi e sui regolamenti (quanto e come applicati?), sul dibattito nelle sedi istituzionali, spesso astratto e incapace di incidere sulla realtà, sui congressi e sulle riviste, magari anche sulla manualistica, più che sulle biblioteche stesse.

Per la ricerca sulle funzioni che le biblioteche hanno effettivamente svolto nel tempo è evidente il ruolo assolutamente centrale, primario, che rivestono i registri delle letture e dei prestiti, insieme a qualsiasi fonte analoga che ci permetta di conoscere analiticamente *chi ha letto che cosa, in che luogo e in che giorno*. Ma insieme a questo tipo di fonti, come vedremo, ne sono indispensabili altre, per molti aspetti complementari, e in particolare le testimonianze d'ogni genere, ma diverse dalle registrazioni di biblioteca, che ci consentono di comprendere meglio quelle utilizzazioni e quegli utenti.

Nel quadro che si è cercato di delineare nei suoi tratti più rilevanti, anche se con larga approssimazione, si sono sviluppati negli anni più recenti, in vari paesi, progetti e iniziative interessanti, che vanno oltre lo studio delle letture di singoli personaggi per raggiungere una dimensione collettiva, di comunità, e quindi allargano il loro orizzonte da lettori "speciali" ai lettori "comuni", persone che non hanno lasciato più o meno nessuna traccia nella storia. Anche in queste iniziative, peraltro, si ha l'impressione che l'impulso sia venuto più dall'ambito della ricerca storica, sempre attratta da nuovi approcci, nuovi "luoghi" o nuovi generi di fonti, piuttosto che dal mondo delle biblioteche o dagli specialisti della storia delle biblioteche tradizionalmente intesa.

Mi riferisco a progetti con caratteristiche anche molto diverse per impostazione e per finalità: basta notare che, tra i più noti, *What Middletown read* ha indagato a fondo una sola biblioteca e una sola fonte, ma con un approccio pionieristico per impostazione e risultati¹³, mentre *The Reading Experience Database (RED)* si estende su diversi secoli e a qualsiasi testimonianza di "atti di lettura"¹⁴.

3.

Da questi punti di partenza e su queste prospettive un progetto di ricerca è stato avviato anche da noi, alla Sapienza, con il sostegno dell'Istituto centrale per il catalogo unico delle biblioteche italiane e dell'Associazione italiana biblioteche e ricercando la collaborazione anche di colleghi di altri atenei. I risul-

13. Cfr. Felsenstein F., Connolly J.J. (2015), *What Middletown read: print culture in an American small city*, University of Massachusetts Press, Amherst, e il sito lib.bsu.edu/wmr/. La ricerca riguarda i registri della Muncie Public Library (nell'Indiana) dal 1891 al 1902.

14. *The Reading Experience Database (RED), 1450-1945*, www.open.ac.uk/Arts/RED/index.html.

tati del progetto in corso si possono seguire sul sito *L&L Lives and Libraries: Lettori e biblioteche nell'Italia contemporanea*¹⁵.

La ricerca si propone di indagare il ruolo e l'utilità che le biblioteche hanno avuto per tipi diversi di persone ed esigenze, sul piano qualitativo piuttosto che su quello quantitativo, tramite l'impiego convergente di due tipi di fonti che fino a oggi sono state quasi completamente trascurate per l'età contemporanea:

1. i *registri di lettura o di prestito*, e documentazione analoga, in quanto fonti che forniscono le coordinate precise di un rapporto tra singolo utente e singolo libro in un determinato luogo a una certa data;
2. le *testimonianze di lettori/utenti* (in autobiografie, diari, memorie, interviste, carteggi, ma senza escludere testi di carattere narrativo o creativo), per restituire la dimensione soggettiva ed esperienziale, sia positiva sia negativa, dell'uso delle biblioteche.

A questi due tipi di fonti si affianca una terza componente indispensabile, la *documentazione iconografica* – di sedi bibliotecarie, arredi, strumenti, cataloghi, modulistica ecc., e di immagini che comprendano lettori/utenti –, come supporto necessario alla comprensione e all'interpretazione delle fonti stesse. Il sito comprende perciò sia una scelta di immagini che accompagnano le informazioni essenziali nelle pagine dedicate alle singole biblioteche prese in considerazione, sia una sezione specifica, intitolata *Strumenti*, in cui vengono illustrati e brevemente descritti, quando possibile con informazioni sulla loro diffusione, i tanti mezzi materiali che le biblioteche utilizzano o hanno utilizzato, sia specifici – come i tipi di cataloghi e di moduli o registri – sia comuni a istituti diversi, come gli arredi e gli impianti.

Per evidenti ragioni pratiche la ricerca è limitata all'Italia, ma include biblioteche straniere con sede nel nostro paese e biblioteche italiane all'estero, e soprattutto include sia testimonianze di stranieri sulle “nostre” biblioteche che testimonianze di italiani su esperienze di biblioteca in altri paesi.

I registri di lettura e prestito di cui è nota la conservazione, anche se si tratta solo di una percentuale molto esigua di quelli che sono stati prodotti e compilati nella vita delle biblioteche, sono fonti voluminose da gestire e molto impegnative anche sotto il profilo della trascrizione – soprattutto quelli di lettura, compilati in modo molto sommario e frettoloso – e, ancor più, dell'identificazione, per quanto riguarda i lettori e il materiale consultato o preso in prestito. Per fare un solo esempio, i registri di lettura della Biblioteca nazionale di Firenze nei primi anni del Novecento riportano 70/80.000 libri consultati all'anno, mentre già identificarne poche decine si rivela impresa molto meno semplice di quanto ci si potrebbe aspettare¹⁶.

15. Cfr. www.movio.beniculturali.it/uniroma1/livesandlibraries/.

16. Questa è stata la mia esperienza, ad es., nella ricerca esposta in Petrucciani A. (2018), “Scrittori in biblioteca: Dino Campana alla Nazionale di Firenze (1905-1909)”, in *Nuovi annali della Scuola speciale per archivisti e bibliotecari*, 32, pp. 83-109.

Pur non essendo quindi praticabile, allo stato attuale, l'avvio di una campagna sistematica di trascrizione e indicizzazione, che richiederebbe risorse finanziarie e umane adeguate, le persone coinvolte nella ricerca hanno compiuto, o stanno compiendo, diversi interessanti sondaggi, mirati a specifici obiettivi, in varie biblioteche di diverse città (per ora Roma, Firenze, Bologna, Napoli e Potenza)¹⁷.

Il lavoro invece può procedere anche senza investimenti sostanziali di risorse per quanto riguarda le testimonianze, una componente indispensabile per calare le pure e semplici registrazioni documentarie in una situazione concreta, nelle circostanze personali e nelle esigenze del singolo individuo (senza dimenticare, inoltre, sfridi e interferenze fra le prime e le seconde, dai libri cercati ma non trovati a quelli presi ma non letti, e soprattutto a quelli presi o visti per conto di qualcun altro). Inoltre, com'è ovvio, le testimonianze ci permettono di conoscere, anche se per *flash*, o per singoli episodi e casi, l'uso da parte di una persona di biblioteche di cui non sono conservati registri di lettura e prestito, o per le quali la documentazione superstite è molto ridotta (più facilmente relativa solo al prestito, e/o alla consultazione di manoscritti e rari, e per periodi ridotti rispetto all'arco di attività del singolo istituto).

Riguardo alle testimonianze, vorrei innanzitutto sottolineare che, nella loro varietà tipologica, non ha in fondo particolare rilievo la distinzione tra fonti di tipo autobiografico – dai diari alle interviste – e fonti di tipo letterario, creativo: racconti, romanzi, poesie, e così via. Ogni tipo di fonte, com'è del resto ovvio, comporta una forma di mediazione e quindi, dal nostro punto di vista, di rischio: i ricordi, come si sa bene, possono essere anche in buona fede alterati, e spesso “addomesticati” dalla memoria, ma anche fonti che dovrebbero riferirsi in modo più diretto e sincronico ai fatti riferiti, ad esempio le lettere, non li riflettono necessariamente in modo preciso. D'altra parte, i testi creativi hanno molto spesso alla base, com'è pure ovvio, esperienze personali, elementi autobiografici, e può ben darsi che le finalità di espressione letteraria portino l'autore a caratterizzare meglio che in testi di tipo pratico o estemporaneo – come le lettere o le interviste – la situazione descritta e i sentimenti che l'hanno accompagnata. In ogni caso, va ricordato per l'ennesima volta l'avvertimento di

17. Oltre alle mie ricerche citate su Dino Campana, riguardo alle quali è in corso di pubblicazione un nuovo contributo relativo alla Biblioteca popolare di Bologna, sono stati pubblicati di recente i risultati di un sondaggio su registri napoletani: Petrucciani A., Ardolino E.P. (2019), “Autori sgraditi e lettori ebrei: il caso della Biblioteca universitaria di Napoli (1939-1943)”, in *Le carte e la storia*, 25, 2, pp. 97-108. Inoltre, nel convegno tenuto nel sett. 2018 alla Sapienza, i cui atti sono in corso di pubblicazione [Ardolino E.P., Petrucciani A., Ponzani V. (a cura di) (2020), *What happened in the library? Cosa è successo in biblioteca? Lettori e biblioteche tra indagine storica e problemi attuali*, Associazione italiana biblioteche, Roma], si collegano a questa ricerca i seguenti contributi: De Longis E., *Senza patrie né bandiere? Lettori e biblioteche straniere nella Roma italiana, 1870-1900*; Toschi A., *Servizi e uso delle biblioteche nel primo Novecento: i casi di Alessandro Asor-Rosa e Carlo Michelstaedter nei registri di lettura della Biblioteca popolare del Comune di Bologna e della Nazionale di Firenze*; Trombone A., *Internati in biblioteca e biblioteche al confino: i lettori della Biblioteca provinciale di Potenza tra il 1940 e il 1943*.

Jacques Le Goff: «Al limite, non esiste un documento verità. Ogni documento è menzogna. Sta allo storico il non fare l'ingenuo»¹⁸.

Vorrei mettere in chiaro, inoltre, che la raccolta delle testimonianze ha gli scopi scientifici della formazione di un *corpus*, non di un'antologia o di un florilegio: non seleziona "belle citazioni", ma riferimenti che possono essere anche banalissimi, o noiosamente pratici (come le frequenti richieste di uno studioso ad amici di altre città di fare qualche ricerca bibliografica per suo conto), ma restituiscono la concretezza quotidiana dell'uso effettivo delle biblioteche.

Le testimonianze raccolte si presteranno, com'è ovvio, a molte e differenti analisi, e in questa occasione vorrei solo anticipare una prima impressione su cui sarà opportuno riflettere. Mi riferisco a quanto è emerso sulla dimensione spesso sofferta, in tanti casi ambivalente, del rapporto con la biblioteca e con la lettura in e di biblioteca: le «ore di metafisica emicrania» di Pier Paolo Pasolini e la «disperazione» di Vasco Pratolini davanti ai suoi «abissi d'ignoranza» – per fare solo due esempi – ci portano piuttosto lontani dalle tinte rosee del "piacere di leggere" o dai quadretti idilliaci dell'intimità della biblioteca.

Il lavoro in corso sul sito è, per l'appunto, un lavoro in corso, ma sono già disponibili:

- oltre 300 pagine di testimonianze, che possono andare da brevi accenni a stralci anche numerosi da carteggi o diari e a brani narrativi;
- quasi 250 schede per singole persone (autori di testimonianze o altre persone che vi vengono nominate);
- oltre 150 schede di singole biblioteche, comprese alcune biblioteche non più esistenti e alcune biblioteche di altri paesi per le quali sono state censite testimonianze di italiani;
- oltre 450 "letture" specifiche, cioè autori, singole opere, o riviste e giornali, citati nelle testimonianze, e oltre 150 tipi di testi o di materiali di biblioteca;
- oltre 300 "temi" individuati all'interno delle testimonianze.

Per quanto riguarda la componente iconografica, il sito include già oltre mille immagini, comprendendo però non solo immagini di biblioteche o di "strumenti" dell'attività bibliotecaria ma anche ritratti di lettori e autori e riproduzioni di libri e periodici.

L'intero sito, realizzato con il software gratuito Movio messo a disposizione dall'Istituto centrale per il catalogo unico delle biblioteche italiane, è navigabile tramite più tipi di legami, sia ipertestuali (normali *link* nei testi delle pagine) sia sviluppati con una specifica ontologia basata su 12 categorie principali di entità, i loro attributi e le loro relazioni.

Naturalmente ogni collaborazione, segnalazione o osservazione sul nostro lavoro è sempre benvenuta.

18. Le Goff J. (1978), *Documento/monumento*, in *Enciclopedia*, 5, Einaudi, Torino, pp. 38-48, in particolare p. 46.

2. Lettori e lettura nei *Quaderni* gramsciani

di *Giovanni Di Domenico*

1. Le parole della lettura

Lo spazio riservato nei *Quaderni* gramsciani, da un lato al valore, alle forme e alla pratica della lettura e dall'altro alle ragioni dei lettori, uno spazio in buona parte calato nella contemporaneità novecentesca e nel complicato clima culturale dell'Italia fascista, merita ancora uno sguardo specifico?

Una ricerca per parole nell'opera del carcere segnala la presenza del termine "Lettore" in 40 note e di "Lettori" in 41. "Lettura" compare in 32 note e "Lecture" in 11. "Leggere" e "Rileggere" figurano, rispettivamente, in 51 e 7 note. Infine, in 61 note troviamo il sostantivo "Pubblico" (quando è inteso come pubblico dei lettori). Le occorrenze sono molte di più, naturalmente, perché nella stessa nota i termini sono ripetuti più volte¹.

Nell'indice per argomenti dell'edizione Gerratana dei *Quaderni*², "Lettori" e "Lettura" non sono stati però inclusi tra le voci in esponente. "I lettori" sono una suddivisione del lemma "Giornalismo", con rimandi a tre testi soltanto. Sotto le voci di letteratura troviamo altri riferimenti, ma indiretti, eccezione fatta per "Pubblico italiano e letteratura straniera", "Letteratura italiana e passione del popolo italiano per il romanzo storico popolare francese", "Il pubblico e la letteratura italiana".

"Pubblico" è poi voce principale, con quattro subordinate: "Pubblico e popolo, secondo i politici d'avventura e i letterati puri"; "Pubblico italiano e letteratura straniera"; "Il pubblico e la letteratura italiana"; "Manifestazioni della 'critica del pubblico' in Italia".

"Lettori", "Lettura" e "Pubblico" non sono tra i soggetti in uso nella *Biblio-*

1. La ricerca è stata effettuata in *Gramsci Project*, disponibile al sito: quaderni.gramsci-project.org/. Tutti i siti e gli indirizzi web sono stati controllati il 29 dicembre 2019.

2. Gramsci A., *Quaderni del carcere* (1975), ed. critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, 4 voll., Einaudi, Torino. A questa edizione rimanderanno, di seguito, i riferimenti ai *Quaderni*. Le note gramsciane sono tutte riprese nelle loro stesure di tipo B (unica) o C (seconda). La formula citazionale riporta il *Quaderno* (*Q.*), il paragrafo che contrassegna la nota e la pagina o le pagine richiamate.

grafia gramsciana online³, mentre una ricerca per parole del titolo dà esiti significativi solo per “Lettura” (con 55 occorrenze). Quasi sempre, tuttavia, il termine si riferisce alla lettura dell’opera di Gramsci o alla lettura gramsciana di certi oggetti (la storia, il marxismo, l’americanismo e così via).

Infine, non troviamo “Lettori” e “Lettura” tra le voci del corposo *Dizionario gramsciano*⁴. C’è *Pubblico*, un testo breve ma ben articolato da L. La Porta⁵.

Se passiamo in rassegna la critica gramsciana, anche quella della cosiddetta “Gramsci Renaissance”⁶, e fino a oggi, riscontriamo invece molti riferimenti a questi temi (gusto e scelte dei lettori, loro orientamenti e comportamenti, composizione sociale e culturale del pubblico, pratiche di lettura e rilettura), ma il tutto all’interno di riflessioni che perlopiù privilegiano più larghe contestualizzazioni, prendendo avvio dalle famose note sul giornalismo e sulle riviste-tipo (nel Q. 24 e non solo)⁷ oppure dalle altrettanto celebri questioni riguardanti la letteratura nazionale e il suo mancato carattere popolare (nel Q. 21 e altrove)⁸.

Perché? È facile rispondere. Perché intorno a quelle note e questioni (e ai

3. Disponibile al sito: bg.fondazionegramsci.org/biblio-gramsci/.

4. Liguori G., Voza P. (a cura di) (2009), *Dizionario gramsciano: 1926-1937*, Carocci, Roma.

5. Ivi, pp. 675-676.

6. Cfr. d’Orsi A. (2014), *Introduzione: la Gramsci Renaissance*, in Id., *Gramsciana: saggi su Antonio Gramsci*, ed. aggiornata e ampliata, Mucchi, Modena, pp. 13-25.

7. Cfr., tra gli altri, Vasoli C. (1970), *Il «giornalismo integrale»*, in Rossi P. (a cura di) (1970), *Gramsci e la cultura contemporanea*, atti del convegno internazionale di studi gramsciani (Cagliari, 23-27 aprile 1967), vol. 2: *Comunicazioni*, Editori Riuniti – Istituto Gramsci, Roma, pp. 282-296; Santoro M. (1980), “Una teoria giornalistica per una prassi egemonica”, in *Esperienze letterarie*, 5, 3, pp. 3-18; Ottolenghi F. (st.1987), *Giornalismo*, in *Antonio Gramsci: le sue idee nel nostro tempo*, Editrice L’Unità, Roma, pp. 99-101; Cabral Doneda L. (2004), “Il giornalismo secondo Gramsci”, in *Critica marxista*, n.s., 4, pp. 62-75; Escher E. (2004), “Il potere nelle parole: Il giornalismo ‘integrale’ di Antonio Gramsci”, in *Annali della Facoltà di Scienze della formazione*, 3, pp. 141-147, testo disponibile su: tinyurl.com/wsjpg7mz; Richeri G. (2005), “Réflexion sur Gramsci et le journalisme”, traduction de P. Musso, in *Quaderni*, 57, pp. 85-91, testo disponibile su: tinyurl.com/t3x4zh7; Dore R. (2007), “Atividade editorial como atividade educativa: reflexões de Gramsci sobre as ‘revistas tipo’”, in *Revista de sociologia e política*, 39, pp. 79-93, testo disponibile su: tinyurl.com/yx74xw4u; Liguori G. (2009), *Giornalismo*, in Liguori G., Voza P. (a cura di) (2009), *Dizionario gramsciano*, cit., pp. 358-360; Catalfamo A. (2015), *Antonio Gramsci: una «critica integrale»: giornalismo, letteratura e teatro*, Solfanelli, Chieti.

8. Cfr., per esempio, Boelhower W.Q. (1981), “Antonio Gramsci’s Sociology of Literature”, in *Contemporary Literature*, 22, 4, pp. 574-599; Spinazzola V. (st.1987), *Nazionale-Popolare*, in *Antonio Gramsci: le sue idee nel nostro tempo*, cit., pp. 111-112; Mineo N. (2008), *Appunti sull’intellettuale e il “nazionale-popolare” nei «Quaderni del carcere»*, in Salmeri S., Pignato R.S. (a cura di) (2008), *Gramsci e la formazione dell’uomo: itinerari educativi per una cultura progressista*, Bonanno, Acireale-Roma, pp. 29-41; Paladini Musitelli M. (2008), *La funzione della letteratura e il concetto di nazionale-popolare*, in Giasi F. (a cura di) (2008), *Gramsci nel suo tempo*, prefazione di G. Vacca, vol. 2, Carocci, Roma, pp. 813-837; Durante L. (2009), *Nazionale-popolare* e Paladini Musitelli M., *Letteratura artistica*, in Liguori G., Voza P. (a cura di) (2009), *Dizionario gramsciano*, cit., rispettivamente, pp. 573-576 e 460-462; Pala M. (a cura di) (2014), *Narrazioni egemoniche: Gramsci, letteratura e società civile*, il Mulino, Bologna; Catalfamo A. (2015), *Antonio Gramsci*, cit.

lettori quali destinatari di programmi culturali e educativi) si possono sciogliere alcuni dei principali nodi teorico-politici del pensiero gramsciano: gli apparati ideologici dell'egemonia, il rapporto intellettuali-popolo, la sconfitta del movimento operaio e l'analisi del fascismo, il grande obiettivo della riforma intellettuale e morale del Paese.

Senza ignorare questa trama di connessioni (sarebbe impossibile, del resto), si potrebbe dar voce a un'esigenza minore, meno ambiziosa ma magari anch'essa proficua, seguendo nei *Quaderni*, in maniera un po' trasversale e con una micro-indagine, proprio le tracce sparse dei lettori e della lettura: chi sono i primi per Gramsci, cos'è la seconda⁹?

2. La connotazione sociale della lettura

In una nota del *Q.* 3, la nota 7, egli, per la verità, ironizza sulla prima domanda:

Il popolo (ohibò!), il pubblico (ohibò!). I politici d'avventura domandano con cipiglio di chi la sa lunga: «Il popolo! Ma cos'è questo popolo? Ma chi lo conosce? Ma chi l'ha mai definito?» e intanto non fanno che escogitare trucchi e trucchi per avere le maggioranze elettorali [...] [293].

E più avanti:

Lo stesso dicono i letterati puri. «Un vizio portato dalle idee romantiche è quello di chiamare a giudice il pubblico. Chi è il pubblico? Chi è costui? Questo testone onnisciente, questo gusto squisito, quest'assoluta probità, questa perla dov'è?» (G. Ungaretti, «Resto del Carlino», 23 ottobre 1929). Ma intanto – chiosa ancora il prigioniero di Turi – domandano che sia instaurata una protezione contro le traduzioni da lingue straniere e quando vendono mille copie di un libro fanno suonare le campane del loro paese [*ibidem*].

La distanza fra scrittori e pubblico (esasperata dalle degenerazioni e manipolazioni paternalistiche e reazionarie del «brescianesimo», sostanzialmente ribadita dai limiti del dibattito letterario che si apre nell'ultimo scorcio degli anni Venti)¹⁰ riflette un'uguale distanza fra classi dirigenti e popolo: in en-

9. Una densa ricostruzione della fisionomia del lettore gramsciano è in Menetti A. (2004), *La critica letteraria di Antonio Gramsci come "situazione spirituale del tempo"*, in Gramsci A., *Il lettore in catene: la critica letteraria nei «Quaderni»*, a cura di A. Menetti, Carocci, Roma, pp. 9-53.

10. La nozione gramsciana di «brescianesimo» (dal nome del gesuita Antonio Bresciani) appare per la prima volta in *Q.* 1, 24, 18-20 e punteggia diverse altre note dei *Quaderni*. Cfr. Petronio G. (st.1987), *Brescianesimo*, in *Antonio Gramsci: le sue idee nel nostro tempo*, cit., pp. 72-73; Paladini Musitelli M. (2009), *Brescianesimo*, in Liguori G., Voza P. (a cura di) (2009), *Dizionario gramsciano*, cit., pp. 80-83; Catalfamo A. (2015), *Antonio Gramsci...*, cit., pp. 242 sgg. Sugli echi nei *Quaderni* del dibattito riguardante la crisi della letteratura nazionale italiana cfr. Paladini Musitelli M. (2008), *La funzione della letteratura...*, cit., pp. 820 sgg.

trambi i casi sono state erette barriere conoscitive e ideologiche che bisognerà rimuovere¹¹.

Nei *Quaderni* la nozione di pubblico, l'insieme dei lettori (ma anche, ogni tanto, degli spettatori teatrali), prende allora forma e significato al punto d'incrocio di quattro blocchi di elementi:

1. le stratificazioni sociali;
2. la competenza culturale e le scelte dei lettori;
3. il loro retroterra ideologico e morale (Gramsci lo chiama spesso «senso comune»)¹² e la costruzione dell'immaginario;
4. la lettura come fenomeno culturale collettivo.

Possiamo ricavarne una sorta di griglia.

Per esempio, a proposito dell'indirizzo politico-culturale della stampa tedesca e dei suoi destinatari, Gramsci utilizza, combinandoli, tutti e quattro questi approcci: distingue un pubblico «colto» o «scelto»; un pubblico formato da piccola borghesia e operai e uno da piccoli proprietari terrieri e fattori; poi parla della diffusione di alcune testate fra i latifondisti, la nobiltà o gli industriali. Non mancano, però, accenni all'identificazione ideologica fra lettori e quotidiani. Di uno, il *Lokal Anzeiger*, dice che è la «lettura prediletta dei bottegai e della piccola borghesia fedele alla vecchia Germania imperiale»¹³.

La diretta connotazione sociale della lettura spunta in altri testi dei *Quaderni*, ma è sovente accompagnata da uno o più elementi di specificazione culturale. Per esempio, a proposito del *Guerrin Meschino*, l'opera cavalleresca di Andrea da Barberino, Gramsci annota che è lettura «diffusa fra gli strati più arretrati e «isolati» del popolo: specialmente nel Mezzogiorno, nelle montagne ecc.», ipotizzando che «si potrebbe analizzare il Guerino come “enciclopedia” per avere

11. Cfr. Menetti A. (2004), *La critica letteraria...*, cit., pp. 32, dove opportunamente si coglie, in Gramsci, un «gioco di complicate reciproche rappresentazioni che vede, da una parte, il lettore comune – con i suoi pregiudizi, le maldisposizioni, ma anche la curiosità, le passioni e il desiderio, ora nascosto ora meno, di essere ammesso al circolo della conoscenza – e dall'altra i critici e gli scrittori che, talvolta in buona fede, sembrano rappresentarsi colla scomoda veste della raffinatezza esibita».

12. Cfr. *Q.* 24, 4, 2271: «Ogni strato sociale ha il suo “senso comune” e il suo “buon senso”, che sono in fondo la concezione della vita e dell'uomo più diffusa. Ogni corrente filosofica lascia una sedimentazione di “senso comune”: è questo il documento della sua effettualità storica. Il senso comune non è qualcosa di irrigidito e di immobile, ma si trasforma continuamente, arricchendosi di nozioni scientifiche e di opinioni filosofiche entrate nel costume. Il “senso comune” è il folclore della filosofia e sta sempre di mezzo tra il folclore vero e proprio (cioè come è comunemente inteso) e la filosofia, la scienza, l'economia degli scienziati. Il senso comune crea il futuro folclore, cioè una fase relativamente irrigidita delle conoscenze popolari di un certo tempo e luogo». Cfr., al riguardo – in Liguori G., Voza P. (a cura di) (2009), *Dizionario gramsciano*, cit. – le voci: *Cultura popolare*, di Orlandi C. (pp. 196-198); *Folclore, folklore*, di Boninelli G.M. (319-322); *Senso comune*, di Liguori G. (pp. 759-761).

13. *Q.* 2, 26, 182-183.

indicazioni sulla rozzezza mentale e sulla indifferenza culturale del vasto strato di popolo che ancora se ne pasce»¹⁴. Allo stesso modo, toccando la biografia romanzata, altro genere letterario di successo, rileva che essa non si rivolge a un pubblico popolare in senso stretto, ma a una piccola borghesia di campagna e di città con qualche pretesa di cultura superiore e qualche ambizione a farsi classe dirigente¹⁵.

Gli orientamenti di lettura riconducibili a un tale strato sociale sono anche oggetto di un'osservazione critica nei confronti di Benedetto Croce, che aveva individuato e lamentato, nel successo dei libri di Emil Ludwig e della cosiddetta «belletteristica storica», i segni di un infiacchimento mentale prodotto dalla guerra. Gramsci è di diverso parere: la belletteristica storica (le vicende narrate dai giornalisti e dai biografi) va incontro a un nuovo e già più maturo interesse per la storia da parte dei lettori di estrazione piccolo-borghese, che nel passato soddisfacevano lo stesso interesse leggendo soltanto i romanzi storici e che piano piano si stanno accostando anche alla storia «seria», compresa quella crociana¹⁶. Per Gramsci, la lettura è un fenomeno sociale dinamico, in costante evoluzione, da monitorare accuratamente.

Un altro sfondo gramsciano tipico per lo studio sociale e culturale della lettura è la contrapposizione fra realtà urbana e provincia. Provincia è sinonimo di ritardo, di orizzonti limitati. La nota 104 del *Q.* 6 rievoca la stagione dei settimanali provinciali, soprattutto quelli di tradizione cattolica e socialista: giornali che rappresentavano «adeguatamente le condizioni culturali della provincia (villaggio e piccola città)» [776]; che non rispecchiavano alcuna partecipazione alle grandi vicende internazionali e nazionali, ma solo passione per la battaglia politica locale, con il suo corredo asfittico di beghe, pettegolezzi e scontri personali; giornali con notiziari ridottissimi e commenti approssimativi, «che presupponevano la informazione data dai quotidiani, che i lettori del settimanale non leggevano e si supposeva appunto non leggessero (perciò si faceva per loro il settimanale)» [777].

Nelle realtà periferiche del Paese ha un passo diverso anche la lettura dei libri. Siamo nella nota 8 del *Q.* 21. Gramsci sta constatando il tramonto di un genere popolare precedentemente in auge: il romanzo da lui definito «lacrimoso-sentimentale». A margine osserva, però, che non è da escludere che libri del genere siano pur sempre «letti da certi strati della popolazione di provincia», dove ancora «si discute animatamente sulla filosofia dei Miserabili» [2125]. E in un altro testo riafferma che nella sfera della cultura i diversi strati ideologici si combinano variamente e ciò che è diventato “ferravecchio” in città è ancora “utensile” in provincia¹⁷. Se ne può dedurre «che lo sviluppo del rinnovamento intellettuale e morale non è simultaneo in tutti gli strati sociali, tutt'altro: ancora

14. *Q.* 6, 207, 844-845.

15. Cfr. *Q.* 14, 17, 1675.

16. Cfr. *Q.* 6, 10, 688-689.

17. Cfr. *Q.* 24, 3, 2269.

oggi, giova ripeterlo, molti sono tolemaici e non copernicani»¹⁸. Qui Gramsci si mostra assai distante dalla concezione gradualistica della cultura popolare di matrice turatiana, che aveva tenuto il campo negli anni di Giolitti:

Porsi dal punto di vista di una “sola” linea di movimento progressivo, per cui ogni acquisizione nuova si accumula e diventa la premessa di nuove acquisizioni, è grave errore: non solo le linee sono molteplici, ma si verificano anche dei passi indietro nella linea “più” progressiva¹⁹.

3. Per una classificazione dei lettori

L’incrocio di competenza culturale e ambiti di lettura emerge in modo del tutto esplicito laddove Gramsci abbozza una vera e propria classificazione dei lettori. Accade nella nota 21 del *Q.* 16, in cui tratta di oratoria, comunicazione e sviluppo culturale. Conviene lasciargli un’altra volta la parola:

La solidità di una cultura può essere [...] misurata in tre gradi principali: *a)* quella dei lettori di soli giornali; *b)* quella di chi legge anche riviste non di varietà; *c)* quella dei lettori di libri, senza tener conto di una grande moltitudine (la maggioranza) che non legge neanche i giornali e si forma qualche opinione assistendo alle riunioni periodiche e dei periodi elettorali, tenute da oratori di livelli diversissimi [1890].

La lettura dei quotidiani è la linea di demarcazione fra lettori e non lettori²⁰. Il programma politico-educativo delle note sul giornalismo è perciò *in primis* rivolto alla creazione e al consolidamento di questa prima fascia di lettori, ai quali occorre offrire – ritiene Gramsci – anche soluzioni alternative, come i settimanali d’informazione di tipo inglese, e ciò soprattutto nei capoluoghi delle regioni centro-meridionali e nella provincia non industrializzata, tutte realtà povere di presupposti adeguati per la diffusione dei quotidiani²¹.

Fra primo e secondo livello si situa quello che per Gramsci è il «lettore medio» oppure «lettore comune». Nelle linee d’indirizzo dettate per le riviste-tipo è a questa categoria di pubblico che pensa, a lettori da guidare verso livelli più alti di informazione e poi di autonomia e capacità intellettuale. Un chiaro esempio è nella nota 126 del *Q.* 6, in cui traccia le caratteristiche che dovrebbero avere piccole, sintetiche guide (rudimenti di economia e vita economica, per esempio), da proporre soprattutto ai lettori dei giornali. Spiega: «Il riferimento dovrebbe essere il lettore medio italiano, che in generale è

18. *Q.* 15, 58, 1821.

19. *Ibidem*. Cfr. Mineo N. (2008), *Appunti sull’intellettuale...*, cit., p. 35.

20. Sulla «tipologia socioculturale» del non lettore in Gramsci, cfr. Ferretti G.C. (1991), *L’editore tra letterati e pubblico*, in Calzolaio V. (a cura di) (1991), *Gramsci e la modernità: letteratura e politica tra Ottocento e Novecento*, CUEN, Napoli, pp. 145-151, in part. pp. 150-151.

21. Cfr. *Q.* 6, 104, 777.

poco informato di queste nozioni ecc.» [795]. A suo parere, questi piccoli sussidi dovrebbero formare una prima collezione di testi, alla quale man mano dovrebbe essere affiancata una seconda serie di volumetti, di taglio meno elementare, per un'offerta editoriale da calibrare secondo criteri di complessità crescente.

Un esempio simile è nella nota 57 del *Q.* 8²²:

Individualmente nessuno può seguire tutta la letteratura pubblicata su un gruppo di argomenti e neanche su un solo argomento. Il servizio di informazione critica, per un pubblico di mediocre cultura o che si inizia alla vita culturale, di tutte le pubblicazioni sul gruppo di argomenti che più lo possono interessare, è un servizio d'obbligo [975].

Nello stesso testo l'attenzione si sposta poi dal lettore medio a «una determinata media dei lettori» (qualcuno userebbe oggi il termine “target”):

Una rivista, come un giornale, come un libro, come qualsiasi altro modo di espressione didattica che sia predisposto avendo di mira una determinata media di lettori, ascoltatori ecc., di pubblico, non può accontentare tutti nella stessa misura, essere ugualmente utile a tutti ecc.: l'importante è che sia uno stimolo per tutti, poiché nessuna pubblicazione può sostituire il cervello pensante o determinare ex novo interessi intellettuali e scientifici dove esiste solo interesse per le chiacchiere da caffè [...] [*ibidem*]²³.

Un nuovo movimento intellettuale e culturale non può scaturire dalla sola lettura, ma senza opportunità di lettura resta penalizzata, per ciascuno, la capacità di superare i confini del proprio territorio ideologico e delle proprie credenze. Ha bisogno, nondimeno, la lettura, di strumenti di diffusione ripensati e riorganizzati in chiave formativa e ha bisogno di attività divulgative che abbiano un retroterra scientifico rigoroso e si avvalgano di tecniche accorte, così da rendere i mezzi rispondenti ai fini²⁴.

Il terzo livello, quello dei lettori di libri, è occupato da una «classe media colta», che per Gramsci è in via di sviluppo. In una nota dedicata alle statistiche sulla produzione editoriale italiana (la nota 42 del *Q.* 14), egli s'interroga sui tassi e sulla composizione del bacino di lettura:

Si legge meno o più? E chi legge meno o più? Si sta formando una «classe media colta» più numerosa che in passato, che legge di più, mentre le classi popolari leggono molto meno; ciò appare dal rapporto tra libri, riviste e giornali. I giornali sono diminuiti di numero e stampano meno copie; si leggono più riviste e libri (cioè ci sono più lettori di libri e riviste) [1700].

22. Cfr. anche *Q.* 9, 34, 1116-1117 e *Q.* 24, 3, 2271-2272.

23. Nella nota 60 dello stesso *Q.* 8, a p. 976, troviamo «pubblico ben determinato».

24. Cfr. *Q.* 23, 5, 2191. Cfr., inoltre, Vasoli C. (1970), *Il «giornalismo integrale»*, cit., pp. 288-289; Menetti A. (2004), *La critica letteraria...*, cit., p. 27; e Lacorte R., *Divulgazione*, in Liguori G., Voza P. (a cura di) (2009), *Dizionario gramsciano*, cit., p. 240.

Lo schema di classificazione a tre livelli vuole essere strumento agile, flessibile, per la comprensione di dinamiche e variazioni sociali e culturali della lettura. E può risultare di una certa utilità spostarsi per un attimo su di una lettera alla cognata Tatiana del 16 aprile 1928. Lì Gramsci dichiara di aver ricavato dalla lettura delle riviste che ha potuto ricevere in carcere l'impressione di un'attività editoriale italiana che si sta espandendo e che sta rivelando mutamenti di non poco conto negli orientamenti del pubblico medio, il quale è passato dal romanzo francese a quello anglosassone e manifesta curiosità per la produzione scientifica tedesca: è qualcosa che lo sorprende e che gli appare di «una grande portata culturale»²⁵.

4. Le statistiche librerie

Vale poi la pena di tornare sulla nota 42 del *Q*.14, ma per un altro motivo: essa ci consente di rimarcare un non trascurabile aspetto metodologico dell'approccio di Gramsci a un tema, la filiera del libro e della lettura, che egli reputa fondamentale nello studio delle basi culturali della modernizzazione in Italia tra fine anni Venti e inizio anni Trenta²⁶. Gramsci è infatti molto attento ai dati statistici nei quali s'imbatte, ma anche alla loro qualità e alla possibilità di confrontarli correttamente in serie storica. «È da vedere – appunto – se e come è mutata la composizione organica del complesso librario [...]» [1700]²⁷. Possiamo cogliere tale riguardo per le statistiche librerie in vari testi dei *Quaderni*, dove spesso assumono carattere di agenda, di lavoro da fare. Così è nella nota 88 del *Q*. 2, in cui, sulla scorta di un articolo di Ettore Fabietti, Gramsci scrive che «La letteratura delle biblioteche popolari milanesi dovrà essere studiata per avere spunti “reali” sulla cultura popolare: quali libri più letti come categoria e come autori ecc.; pubblicazioni delle biblioteche popolari, loro carattere, tendenze ecc.» [245]. Così è anche nella nota 8 del *Q*. 21, focalizzata sui romanzi e sugli editori popolari in Italia (Sonzogno, Perino, Nerbini, Salani) e articolata per obiettivi di ricerca: numero dei romanzi italiani pubblicati dai maggiori periodici popolari; «nazionalità degli autori e [...] tipo dei romanzi d'avventura pubblicati» [2124]; censimento degli editori popolari²⁸. Per un caso su tutti,

25. Cfr. Gramsci A. (2015), *Lettere dal carcere*, a cura di A.A. Santucci, 3a ed., Sellerio, Palermo, pp. 182-183. Nelle prossime note questa edizione sarà indicata con *L*.

26. Cfr. anche *Q*. 23, 14, 2238.

27. Cfr. Boothman D., *Statistica*, in Liguori G., Voza P. (a cura di) (2009), *Dizionario gramsciano*, cit., pp. 801-802.

28. Pure, a parere di Ferretti G.C. (1991), *L'editore tra letterati e pubblico*, cit., p. 145, «Nel mercato letterario delineato da Gramsci in alcuni dei suoi *Quaderni* ci sono due protagonisti: uno per così dire negativo, lo scrittore italiano, e l'altro positivo, il pubblico popolare. Il primo, incapace di rispondere alla *domanda* (come si direbbe oggi) del secondo. Tra le due figure, quella dell'editore (librario in particolare) ha un rilievo decisamente minore, è una presenza-assenza, recita un ruolo secondario».

quello della Sonzogno, affiora anche l'esigenza di esaminare in chiave storico-qualitativa il catalogo, onde avere l'opportunità di seguire, con qualche riscontro, i cambiamenti di gusto del pubblico popolare nel tempo, impresa peraltro non facile – lamenta il bibliografo meticoloso che è in Gramsci²⁹ –, perché le edizioni Sonzogno sono prive dell'anno di pubblicazione e non recano la numerazione delle ristampe³⁰.

Altrove, nella nota 3 del *Q.* 24, dovrà però puntualizzare che le statistiche non possono dar conto «dei modi di pensare e delle singole opinioni individuali» [2268] e che non possono fornire

[...] un quadro organico e sistematico della situazione culturale effettiva e dei modi in cui si presenta realmente il “senso comune”; non rimane altro che la revisione sistematica della letteratura più diffusa e più accettata al popolo, combinata con lo studio e la critica delle correnti ideologiche del passato, ognuna delle quali “può” aver lasciato un sedimento, variamente combinandosi con quelle precedenti e susseguenti [2269].

Delle abitudini popolari di lettura Gramsci è stato anche un buon osservatore, perfino nel carcere milanese in cui è stato rinchiuso prima del trasferimento a Turi. Racconta, nei *Quaderni*, che gli altri detenuti, anche politici, leggevano soprattutto la *Gazzetta dello Sport*, non certo un quotidiano economico come *Il Sole*, e che al secondo e terzo posto delle loro preferenze c'erano la *Domenica del Corriere* e il *Corriere dei Piccoli*³¹. Attenzione: in osservazioni come questa non c'è mai alterigia, solo curiosità intellettuale, materia di riflessione, talvolta accompagnata da quel «sorriso canzonatorio», da quel «sarcasmo positivo» che per Gramsci è la corretta espressione di un rapporto critico ma non sprezzante con il corrente «senso comune» e un contributo costruttivo all'emancipazione dei suoi contenuti e forme culturali³². Tra l'altro, in una precedente lettera indirizzata a Tatiana proprio dal carcere di Milano, e datata 4 aprile 1927, aveva inserito nella puntigliosa elencazione delle sue assidue – e in qualche modo obbligate – letture proprio la *Domenica del Corriere* e il *Corriere dei Piccoli*, che ammetteva di trovare divertente³³ (ma riviste illustrate e giornali sportivi ne aveva sfogliati anche nei giorni del confino di Ustica)³⁴.

29. Mi sia consentito richiamare i miei «*Scrupoli metodici*»: *bibliografia e biblioteche nelle «Lettere» e nei «Quaderni» di Antonio Gramsci*, in Di Domenico G. e Santoro M. (a cura di) (2010), *Nel mondo dei libri: intellettuali, editoria e biblioteche nel Novecento italiano*, Vecchiarelli, Manziana (Roma), pp. 57-82, e “Tracce di bibliografia machiavelliana nei *Quaderni* di Gramsci”, in *Culture del testo e del documento*, 16, 2015, 46, pp. 5-72.

30. Cfr. *Q.* 21, 8, 2125. Cfr. Paladini Musitelli M. (2008), *La funzione della letteratura...*, cit., pp. 827-828.

31. Cfr. *Q.* 16, 21, 1890.

32. Cfr. *Q.* 24, 4, 2271, e *Q.* 26, 5, 2300-2301. Cfr. Vasoli C. (1970), *Il «giornalismo integrale»*, cit., p. 294; Borghese L. (1991), “Antonio Gramsci e la letteratura di consumo”, *Allegoria*, 3, 8, pp. 109-116, in part. pp. 114-116; Liguori G. (2009), *Giornalismo*, cit., p. 359.

33. Cfr. *L.*, cit., p. 65.

34. Cfr. lettera a Tatiana Schucht del 9 dic. 1926, in *L.*, cit., p. 10.

5. Incontro ai bisogni dei lettori

Com'è noto, per Gramsci, il giornalismo è «esposizione di un gruppo che vuole [...] diffondere una concezione integrale del mondo»³⁵. Il suo primo problema-chiave è determinare le migliori condizioni possibili d'incontro tra offerta e domanda di lettura:

I lettori devono essere considerati da due punti di vista principali: 1) come elementi ideologici, “trasformabili” filosoficamente, capaci, duttili, malleabili alla trasformazione; 2) come elementi “economici”, capaci di acquistare le pubblicazioni e di farle acquistare ad altri. I due elementi, nella realtà, non sono sempre distaccabili, in quanto l'elemento ideologico è uno stimolo all'atto economico dell'acquisto e della diffusione. Tuttavia, occorre nel costruire un piano editoriale, tenere distinti i due aspetti, perché i calcoli siano realisti e non secondo i propri desideri. D'altronde, nella sfera economica, le possibilità non corrispondono alla volontà e all'impulso ideologico e pertanto occorre predisporre perché sia data la possibilità dell'acquisto “indiretto”, cioè compensato con servizi (diffusione)³⁶.

Il secondo problema, al quale Gramsci dà esattamente il nome di «giornalismo integrale»³⁷, è che non basta soddisfare i bisogni della massa dei lettori così come sono, occorre estenderli quei bisogni, occorre creare e non solo assecondare un pubblico. Dal pubblico esistente (dal suo livello di competenza, dalla sua psicologia, dalle sue esigenze e attese) è tuttavia indispensabile partire, per mettere a punto gli indirizzi politico-culturali e promozionali di una proposta editoriale capace di conquistarlo ed efficace sotto l'aspetto formativo e educativo³⁸. Le note sul giornalismo e sulle riviste-tipo insistono sulla necessità di mettere a punto scelte accorte di contenuto, confezione, titolazione, struttura, impaginazione e così via, tenendo conto delle categorie di lettori che si ha l'obiettivo di coltivare³⁹.

Esemplare è soprattutto la lunga nota in cui sono delineate le fisionomie di tre tipi di riviste, distinte per criteri redazionali, pubblico di riferimento e

35. *Q.* 14, 60, 1719.

36. *Q.* 14, 62, 1723. Commenta Ottolenghi F. (st.1987), *Giornalismo*, cit., p. 100: «A Gramsci interessa il lettore in tutta la sua concretezza e densità di determinazione storico-politiche e culturali, di motivazioni etiche, come individuo e come esponente di un'associazione umana, come depositario di risorse intellettuali latenti e come “elemento economico”, cioè propriamente acquirente di una merce, di un prodotto».

37. *Q.* 24, 1, 2259.

38. Cfr. Escher E. (2004), “Il potere nelle parole”, cit., p. 157: «[...] la comunicazione che si svolge attraverso la stampa diventa un piano sul quale il giornalista e il lettore si incontrano in un rapporto dialettico vicendevole, giacché il pubblico non è una massa inerte, ma un “organismo” attento, in grado di accettare o rifiutare l'informazione, di annuire o di criticare. Egli sceglie cosa leggere, quando e quanto leggere, piegando la notizia a una multivocità di senso».

39. Cfr. *Q.* 8, 143, 1029-1030; *Q.* 14, 73, 1740-1742; *Q.* 24, 5, 2271-2272; *Q.* 24, 8, 2273-2274.

fini educativi⁴⁰. Per il primo tipo, Gramsci prende ad esempio la *Critica* di Croce, la *Politica* di Francesco Coppola e la *Nuova rivista storica* di Corrado Barbagallo; per il secondo, *Il Leonardo* di Luigi Russo, *L'Unità* di Salvemini e la *Voce* di Prezzolini; per il terzo, una combinazione del secondo tipo con il profilo di alcuni settimanali inglesi. Qui siamo nel cuore dell'elaborazione gramsciana, alla quale è estranea ogni tentazione d'indottrinamento e che è invece vigile nel riconoscere il protagonismo, reale o potenziale, del lettore⁴¹:

Un organismo unitario di cultura che offrisse ai diversi strati del pubblico i tre tipi suaccennati di riviste (e d'altronde tra i tre tipi dovrebbe circolare uno spirito comune) coadiuvate da collezioni librarie corrispondenti, darebbe soddisfazione alle esigenze di una certa massa di pubblico che è più attiva intellettualmente, ma solo allo stato potenziale, che più importa elaborare, far pensare concretamente, trasformare, omogeneizzare, secondo un processo di sviluppo organico che conduca dal semplice senso comune al pensiero coerente e sistematico [2263].

È da segnalare che Gramsci aveva usato accenti simili nella prima nota del Q. 19, dedicato al Risorgimento, dove aveva approntato un programma di testi sulla storia italiana ed europea:

Questi saggi devono essere concepiti per un pubblico determinato, col fine di distruggere concezioni antiquate, scolastiche, retoriche, assorbite passivamente per le idee diffuse in un dato ambiente di cultura popolare, per suscitare quindi un interesse scientifico per le questioni trattate, che perciò saranno presentate come viventi e operanti anche nel presente, come forze in movimento, sempre attuali [1960].

Il secondo tipo di riviste, denominato «critico-storico-bibliografico», è per il lettore comune, che è privo di conoscenze specialistiche e di un costume scientifico, del quale può acquisire almeno il “senso” solo se messo di fronte non tanto a concetti già definiti quanto alle singole fasi dell'intero processo che li ha generati⁴². Gramsci rende esplicite e praticabili la trasformazione continua delle potenzialità intellettuali del pubblico e l'estensione dei suoi bisogni. Lo fa, indicando un certo numero di rubriche (di genere bibliografico, biografico, enciclopedico, di recensioni ecc.), che sarebbe opportuno attivare per rispondere a esigenze diverse di lettura. È argomento ripreso in molti punti dei *Quaderni*: «Un'impresa editoriale pubblica tipi diversi di riviste e libri,

40. Cfr. Q. 24, 3, 2263-2269.

41. Cfr. *Premessa*, in Gramsci A. (1991), *Il giornalismo*, Editori Riuniti, Roma, p. XI: «A Gramsci [...] interessa il lettore in tutta la sua concreta facoltà di recepire o di rifiutare, come individuo portatore di capacità intellettuali latenti destinate ad essere risvegliate alla critica e non soffocate da una visione ideologica totalizzante». Lo scritto, anonimo, è stato attribuito a E. Bonucci.

42. Ivi, 2264.

graduati secondo livelli diversi di cultura» – scrive nella nota 62 del *Q.14* – anche se, riconosce, «È difficile stabilire quanti “clienti” possibili esistano di ogni livello» [1721].

6. Immaginario e cultura del pubblico popolare

La spinta principale alla costruzione di un gusto e di un immaginario nelle pratiche di lettura popolari sta, per Gramsci, nella contrapposizione di un'«avventura brutta», quella della quotidianità precaria e difficile dei lettori, segnata dalle costrizioni, dall'organizzazione in qualche maniera “tayloristica” dell'esistenza, a un'«avventura bella», bella perché libera nella fantasia e nel sogno. E c'è una seconda e positiva spinta, che viene dal desiderio del lettore di educarsi e «di conoscere più mondo e più uomini di quanto sia possibile in certe condizioni di vita»⁴³.

Sono altri tasselli importanti, anche se per ragioni di spazio è impossibile ricomporre qui il mosaico che li unisce alle minuziose riflessioni sul successo della letteratura d'appendice e di genere⁴⁴, per esempio del romanzo poliziesco, i cui autori (Doyle, Poe, Chesterton) e la cui struttura ed evoluzione impegnano diverse pagine dei *Quaderni*. Un lampo, fra i tanti, è un esempio possibile di *débrayage*: per i lettori dei romanzi d'appendice, o comunque popolari, non contano il nome e la personalità dello scrittore, ma la figura del protagonista, dell'eroe, il quale finisce con l'allontanarsi dalla sua matrice letteraria per diventare un autentico personaggio storico⁴⁵.

Gramsci è in primo luogo convinto che questo strato di lettori sia nella sostanza «contenutista»⁴⁶ e che legga per ragioni pratiche e non immediatamente sollecitate da esigenze estetiche. È un'esperienza di contatto con il libro che si ferma alla prima lettura, mentre le motivazioni artistiche possono esprimersi più tardi, solo nella rilettura edotta: «[...] la “prima lettura” dà puramente, o quasi, sensazioni “culturali” o di contenuto e il “popolo” è lettore di prima lettura, acritico, che si commuove per la simpatia verso l'ideologia generale di cui il libro è espressione spesso artificiosa e voluta»⁴⁷.

La fortuna della letteratura cosiddetta «non-artistica» si spiega, secondo Gramsci, anche così. E si tratta di letteratura prevalentemente tradotta dal fran-

43. Cfr. *Q. 21*, 13, 2132-2133. Su questo punto cfr. Borghese L. (1991), “Antonio Gramsci...”, cit., pp. 110-111.

44. Rimando a Bronzini G.B. (1980), *Cultura popolare: dialettica e contestualità*, Dedalo, Bari, pp. 119-132; Borghese L. (1991), “Antonio Gramsci...”, cit. Cfr., inoltre, Brunetti B., *Letteratura d'appendice*; Id., *Letteratura poliziesca o gialla*; Paladini Musitelli M., *Letteratura popolare*, alle pp. 462-465 e 465-469, in Liguori G. e Voza P. (a cura di) (2009), *Dizionario gramsciano*, cit.

45. *Q. 8*, 122, 1013.

46. Cfr. *Q. 17*, 29, 1934.

47. *Q. 21*, 14, 2134. Cfr. anche *Q. 6*, 62, 730.

cese e dall'inglese, prodotta da altri popoli, di cui il pubblico semplice italiano subisce l'«egemonia intellettuale e morale»⁴⁸, in assenza di una produzione letteraria interna che sappia aderire «ai suoi bisogni più profondi ed elementari»⁴⁹, che sia autenticamente nazionale e popolare. Gramsci ribadisce spesso tale punto di vista: ritiene che quest'assenza sia una delle forme assunte dal distacco fra intellettuali e popolo nella società e nella cultura italiana. E precisa che cosa intende per letteratura nazionale-popolare in un brano (*Q.* 21, 4) fra i più serrati e conosciuti:

La «bellezza» non basta: ci vuole un determinato contenuto intellettuale e morale che sia l'espressione elaborata e compiuta delle aspirazioni più profonde di un determinato pubblico, cioè della nazione-popolo in una certa fase del suo sviluppo storico. La letteratura deve essere nello stesso tempo elemento attuale di civiltà e opera d'arte, altrimenti alla letteratura d'arte viene preferita la letteratura d'appendice che, a modo suo, è un elemento attuale di cultura, di una cultura degradata quanto si vuole ma sentita vivamente [2113].

L'analisi di categorie gramsciane come «nazione-popolo» (più spesso «popolo-nazione») ⁵⁰ e «letteratura nazionale-popolare» ci porterebbe molto lontano. Sono, peraltro, oggetti di studio autorevolmente e ottimamente frequentati. È bene però soffermarsi almeno su tre aspetti della questione:

1. in queste note il pubblico dei lettori, il suo strato più popolare, rappresenta la «nazione-popolo» nel suo insieme, e tale sovrapposizione, tutta politica, è proiettata dentro la dimensione contemporanea di un percorso storico. La lettura è esaminata qui da Gramsci come espressione potente delle caratteristiche culturali e ideologiche in divenire di un popolo e di un Paese, veicolo di coscienza collettiva;
2. Gramsci afferma che una nuova letteratura nazionale potrà nascere solo se saprà «elaborare ciò che già esiste»⁵¹, radicandosi nel «mondo morale e intellettuale sia pure arretrato e convenzionale»⁵² della cultura popolare⁵³. Non va trascurato un corollario importante di questa concezione: «solo dai lettori della letteratura d'appendice – sottolinea – si può selezionare il pubblico sufficiente e necessario per creare la base culturale della nuo-

48. *Q.* 23, 57, 2253.

49. *Ivi*, 2252.

50. Cfr. Durante L., *Popolo-nazione*, in Liguori G., Voza P. (a cura di) (2009), *Dizionario gramsciano*, cit., p. 654.

51. *Q.* 15, 58, 1822.

52. *Ibidem*.

53. Cfr. Spinazzola V. (st.1987), *Nazional-Popolare*, cit., p. 112: «[...] per Gramsci ogni scrittore tende a entrare in colloquio con un pubblico socialmente e culturalmente determinato. Ciò implica la necessità di fare i conti con il condizionamento oggettivo rappresentato dalla conformazione particolare del gusto, delle attitudini critiche, delle pulsioni fantastiche cui quei lettori si richiamano».

va letteratura»⁵⁴, dove, tra le righe, si fa strada ancora l'idea della lettura come movimento, come transizione da un livello culturale di massa a un altro;

3. c'è un passaggio nel quale Gramsci, contestando un'affermazione contraria di Ugo Ojetti, sostiene l'esistenza in Italia di una qualche «critica del pubblico», «perché il pubblico legge molto e quindi sceglie tra ciò che esiste a sua disposizione»⁵⁵. Questa critica – aggiunge – «ha una sua organizzazione, che è rappresentata dagli editori, dai direttori di quotidiani e periodici popolari; si manifesta nella scelta delle appendici; si manifesta nella traduzione di libri stranieri e non solo attuali, ma vecchi, molto vecchi; si manifesta nei repertori delle compagnie teatrali ecc.»⁵⁶. Le scelte e i comportamenti dei lettori – per quanto attardati possano essere o apparire – hanno il potere di imprimere una direzione al sistema dei media e al mercato editoriale, ne organizzano in misura non trascurabile gli orientamenti, impattano sulla configurazione ideologica della comunicazione. Esaminare l'offerta delle case editrici e della stampa è dunque esercizio culturale (oltre che, per Gramsci, politico) indispensabile per ricostruire la natura e l'evoluzione, a un dato momento storico, del gusto e delle preferenze di lettura dominanti.

7. Le letture dei familiari

Dal carcere Gramsci indirizza continui, perfino assillanti⁵⁷, incoraggiamenti e consigli di lettura ai suoi familiari (oltre che suggerimenti per altre persone)⁵⁸. Fa spedire dei libri a Tatiana, perché la aiutino «a passare il tempo»⁵⁹, si preoccupa di impostare un programma mirato di letture per la moglie Giulia, perché, si augura, possa diventare una traduttrice professionale dall'italiano al russo⁶⁰; impartisce a distanza, per quello che può, insegnamenti ai due figli lontani, ai piccoli Delio e Giuliano, stimolandoli a diventare lettori più consapevoli e a

54. *Q.* 15, 58, 1821.

55. *Q.* 23, 57, 2252.

56. *Ivi*, 2253.

57. Cfr. lettera a Tatiana Schucht del 2 apr. 1928, in *L.*, cit., p. 177: «Leggi? Ti sei fatta passare qualcheduno dei libri che ho rimandato indietro? Non so se possano essere sempre interessanti per te, ma almeno qualche rivista, come la “Nuova Antologia”, potresti sfogliarla». Una condivisibile considerazione su libri e letture nel dialogo epistolare fra Antonio e Tatiana è in Menetti A. (2004), *La critica letteraria...*, cit., p. 17: «Se si osserva il carteggio tra Gramsci e Tatiana Schucht, accanto all'enfasi sentimentale assume importante rilievo il libro come oggetto di conversazione, scambio, possibilità di guardare *oltre*. Gramsci discute dei testi che vorrebbe leggere, di quelli che ha letto, sollecitando la cognata ad affrontare lei stessa le medesime pagine».

58. Talvolta, tuttavia, si sottrae, anche con durezza, ed è quando maggiormente patisce il peso della reclusione, della malattia, dell'incomprensione altrui. Cfr., per esempio, ciò che scrive a cognata e moglie il 15 ag. 1932, in *L.*, cit., pp. 603-605.

59. Cfr. lettera a Tatiana Schucht del 24 febb. 1930, in *L.*, cit., p. 313.

60. Cfr. lettere del 5 sett. 1932 a Tatiana e a Giulia Schucht, in *L.*, cit., pp. 609-612.

rafforzare il loro senso critico⁶¹. Le lettere testimoniano di una febbrile, quasi ossessiva curiosità per ciò che leggono e per come leggono le persone che più gli stanno a cuore: è un modo, fra i pochi di cui dispone, per sentirle vicine e catturarne pensieri ed emozioni⁶². L'epistolario dice, però, soprattutto di un intento pedagogico severo, ostile a ciò che gli appare frutto di approssimazione, e quindi piuttosto impegnativo per i destinatari⁶³, benché mitigato dall'affetto e – nonostante la prigionia e le gravi condizioni di salute – anche da discrete dosi di umorismo e autoironia. Resta ferma un'idea per nulla retorica ma sempre alta della lettura e della sua funzione emancipatrice non solo nella vita collettiva, ma in quella di ciascun individuo.

E sono vere due cose per Gramsci. Le troviamo nella corrispondenza e le possiamo collocare ai poli estremi del suo discorso dialettico sulla lettura, così come esso, parallelamente, si palesa nei *Quaderni*.

La prima è in una lettera alla cognata del 22 aprile 1929: «Ogni libro, specialmente se di storia, può essere utile da leggere. In ogni libercolo si può trovare qualcosa che può servire [...]»⁶⁴. La seconda è una raccomandazione per la moglie (sono passati più di tre anni): «A me pare che non si tratti di leggere questo o quel libro, quanto di avere un indirizzo e pertanto di proporsi dei fini determinati»⁶⁵.

Il percorso del lettore si dirama attraverso questi due possibili livelli di esperienza, tra queste due forme di lettura, che di fatto si alimentano vicendevolmente: l'una occasionale ma mai avara di scoperte e nuove domande, l'altra strategicamente orientata, e perciò sistematica e selettiva.

Forse, è una buona sintesi di questa piccola ricognizione.

61. Cfr., per es., le quattro lettere a Delio del 10 apr. 1933, dell'estate 1936, del novembre dello stesso anno e una senza data, in *L.*, cit., pp. 701, 776-777, 784, 799-800; cfr., inoltre, una lettera a Giuliano del 1936, ivi, p. 789.

62. Cfr., per esempio, la lettera a Tatiana Schucht del 6 ott. 1930, in *L.*, cit., p. 356: «Non mi sono stati ancora consegnati i due libri: la “Bibliografia fascista” e le novelline di Chesterton che leggerò volentieri per due ragioni. Primo perché immagino che siano interessanti almeno quanto la prima serie e secondo perché cercherò di ricostruire l'impressione che dovettero fare su di te. Ti confesso che questo sarà il mio diletto maggiore». Cfr. Menetti A. (2004), *La critica letteraria...*, cit., p. 44.

63. Sulla profonda pedagogia pubblica e privata di Gramsci, cfr. d'Orsi A. (2014), *La passione educativa*, in Id., *Gramsciana*, cit., pp. 143-163.

64. Cfr. *L.* cit., p. 254. Il brano è parte di un messaggio che Tatiana dovrà a sua volta inviare a Malvina, moglie del detenuto antifascista Antonio Sanna.

65. Cfr. lettera a Giulia Schucht del 5 sett. 1932, *L.*, cit., p. 611.

3. Bussole per la lettura: opere vietate, consigliate e guide bibliografiche nei primi decenni del Novecento

di *Loretta De Franceschi*

Dal primo conflitto mondiale al fascismo il tema della diffusione della lettura ha costituito terreno di dibattito e confronto, suscitando posizioni diverse in merito a quali opere e quali autori promuovere e per quali tipologie di lettori. Dai comitati laici per l'invio di libri ai soldati alla reazione del mondo cattolico, dal manuale per le biblioteche popolari a quello per le biblioteche cattoliche, fino alla guida bibliografica che, curata da un gruppo di maestri legati al socialismo riformista, diveniva poi veicolo di propaganda dell'ideologia fascista, la materia del contendere era sempre la stessa: lasciare libertà di scelta nella lettura, oppure indirizzarla verso una raccolta di testi selezionati in base a un determinato criterio.

1. Quali letture per i soldati

La questione dell'orientare la lettura, in special modo nelle classi popolari, ha rappresentato pertanto nel Novecento una tematica sentita e discussa fin dallo scoppio della Prima guerra mondiale quando, soprattutto nelle biblioteche del nord e centro Italia, sorsero numerosi comitati per i libri ai soldati. A Venezia, Padova, Verona, Milano, Bologna, Modena – e in altre cittadine – gruppi di bibliotecari, insegnanti, uomini di cultura si mobilitarono per raccogliere donazioni di libri e riviste da inviare sia ai soldati convalescenti negli ospedali sia a quelli impegnati al fronte. La lettura poteva costituire per loro una fonte, seppure momentanea, di distrazione, di conforto o anche di istruzione, e per poter soddisfare le esigenze di tipi di lettori molto diversi – dall'ufficiale colto al fante semi-analfabeta – i comitati tendevano a diversificare il più possibile il genere delle pubblicazioni spedite. Esse venivano comunque controllate, come affermava Giulio Coggiola – direttore della biblioteca nazionale Marciana ove si costituì il primo comitato – così che «le letture fossero assolutamente sane cioè non inquinate da tendenze [...] eccessive nei riguardi morali e politici». Si trattava quindi di una disamina che prescindeva da matrici ideologiche o confessionali, tesa unicamente a garantire sobrietà e varietà dei testi – dalla narra-

tiva alla saggistica, dalle riviste illustrate ai manuali scolastici e professionali – poiché «il desiderio di leggere c'è [...]. I libri vengono richiesti e avidamente cercati, così da umili soldati di minima cultura, come da graduati».

Ma questo lavoro di raccolta e distribuzione di materiale da lettura compiuto nelle biblioteche del paese non era da tutti condiviso. In particolare, l'ambiente cattolico criticava l'assenza di ideali pedagogici e morali che indirizzassero la cernita dei titoli, perché se le truppe avevano bisogno di libri, questi dovevano però essere opportunamente selezionati così da trasmettere contenuti validi e principi di vita virtuosi.

Di questo clima ostile Coggiola si rese conto fin dal 1915, constatando amaramente d'incontrare, talvolta, una concreta opposizione, perché

mentre molti cappellani militari, soprattutto del clero laico, sono di mente larga e non subordinano l'opera loro di distributori di libri ad angusti preconcetti confessionali, taluno, in ispecie appartenente a ordini religiosi conventuali, vorrebbe ridotta la lettura dei soldati esclusivamente a libri di religione e di liturgia¹.

In maniera analoga anche Francesco Carta, direttore della biblioteca nazionale Braidense di Milano, lamentava sul finire di quell'anno il boicottaggio esercitato da un certo clero bigotto, poiché

in più d'un ospedale è avvenuto che qualche monaca, dimenticandosi della propria mansione e missione precisa, abbia voluto assumersi, senza averne né l'autorità né la competenza, una specie di ufficio di censura, scartando libri, e sottraendoli così allo scopo a cui erano destinati, con patente offesa alle persone, veramente autorevoli e competenti, preposte a tale distribuzione. Noi ci chiniamo reverenti davanti alle monache che si sacrificano per i feriti; ma pensiamo che esse sono monache della carità e non monache dell'inquisizione.

Inoltre, era anche avvenuto che

due cappellani si recarono alla Braidense, e desiderarono vedere quali libri erano stati scelti; li esaminarono; fecero una smorfia di disapprovazione; se ne andarono [...]. Abbiamo voluto un po' esaminare questo pacco incriminato, e vi abbiamo trovato la *Vita* di Giuseppe Mazzini, la *Vita* dei Fratelli Bandiera, il *Robinson Crusoe*, e libri di quei due pericolosissimi autori che sono il Verne e il Salgari!².

Tali comportamenti derivavano dalla campagna messa in atto dal clero per controbilanciare l'iniziativa dei comitati laici, difatti il bollettino *Il prete al campo*, nell'autunno 1915, chiedeva *Buoni libri per i soldati* e non libri qualunque, criticando «quelle iniziative troppo generali che si propongono niente al-

1. Per approfondire su questa parte introduttiva cfr. De Franceschi L. (2019), *Libri in guerra. Editoria e letture per i soldati nel primo Novecento*, Mimesis, Milano, pp. 216-217.

2. Ivi, p. 266.

tro che l'invio di libri, purché siano libri [...]], gestite da «grossi comitati [...] i quali accolgono nel proprio seno tutti i colori dell'iride e riescono così a fare grosse spedizioni di opuscoli e di volumi, nelle quali il criterio personale pedagogico è completamente evaporato»³.

Già nel giugno 1915 *La Civiltà Cattolica* aveva preso apertamente posizione proprio contro il comitato milanese e, più in generale, aveva criticato la Federazione di Ettore Fabietti e Filippo Turati per la creazione di «biblioteche popolari laiche e antireligiose nello spirito e negli intendimenti», ove si conservavano molti libri «perversi», i quali circolavano in quel momento anche fra i soldati degenti:

E così, molte anime semplici di contadini e di operai sorbiranno il veleno della corruzione donde credevano trarre sollievo, e verranno attossicate, e anche uccise proprio colà dove si cerca di salvare il loro corpo. È dunque lodevole, anzi necessaria opera di misericordia spirituale, impedire che venga danno all'anima mentre si cura il corpo. A tale scopo molto condurrà il prudente consiglio dei cappellani e [...] delle religiose e delle signore che prestano l'opera loro negli ospedali militari.

Qualche mese prima era uscito anche un articolo dal titolo allarmistico *Il pericolo delle biblioteche popolari*, ove esse venivano aspramente attaccate insieme alla Federazione e al *Manuale per le biblioteche popolari* di Fabietti. Delle popolari preoccupavano la matrice laica, socialista e antireligiosa, i tanti libri posseduti «empii e irreligiosi [...] veramente pestilenziali per gli errori e per l'immoralità di che sono infangati»⁴.

Questa totale divergenza di vedute sugli orientamenti di lettura proseguiva, assumendo maggiore centralità, in fase post-bellica quando si trattava di ricostruire il paese anche sul piano socioculturale. Al *Manuale per le biblioteche popolari* e al conseguente modello pedagogico e formativo proposto da Fabietti⁵ il mondo cattolico reagiva offrendo una risposta tramite colui che divenne l'animatore dell'universo librario cattolico di quegli anni.

2. Il lavoro bibliografico di Giovanni Casati

Don Giovanni Casati fu direttore del *Bollettino delle biblioteche cattoliche* – periodico della Federazione italiana biblioteche cattoliche – dal 1912 e anche dal 1914 al '45 quando la testata cambiò il suo nome in *Rivista di letture*, mantenendo comunque sempre un forte indirizzo morale. Questo sforzo biblio-

3. Ivi, p. 303.

4. Per le citazioni dalla *Civiltà Cattolica*, cfr. ivi, pp. 301-303.

5. Cfr. Fabietti E. (1908), *Manuale per le biblioteche popolari; [con aggiunto un Saggio di catalogo modello, di E. Fabietti e A. Locatelli]*, Consorzio delle Biblioteche popolari, Milano; sulla sua attività complessiva, Di Domenico G. (2018), "Organismo vivente". *La biblioteca nell'opera di Ettore Fabietti*, AIB, Roma.

grafico teso a informare sulle opere accettate e vietate dalla Chiesa si concretizzava in un volume per gli addetti del settore. Nel 1915 egli infatti pubblicava un *Manuale del bibliotecario e Indice-catalogo della "Rivista di letture" (1904-1914)*; inoltre, a guerra finita, un *Manuale di letture per le biblioteche, le famiglie e le scuole*, così da proporre una bibliografia di riferimento adatta a tutti gli ambienti⁶.

Il *Manuale del bibliotecario* di Casati, dopo una parte introduttiva relativa a norme pratiche di buon funzionamento, allo statuto delle biblioteche parrocchiali, al loro regolamento ecc., nell'Avvertenza all'*Indice-catalogo della "Rivista di letture"* indicava che esso «Contiene il giudizio morale riassuntivo di tutti i libri per disteso esaminati», fornendo altresì «l'elenco di quei libri all'Indice dei quali è bene che ogni bibliotecario abbia cognizione». La valutazione di ogni volume era desunta dalla recensione stilata nei bollettini, frazionando «il giudizio in una scala progressiva» che andava «dalla lettura illecita alla lecita», passando attraverso i cinque gradi seguenti: «libro proibito o condannato o all'Indice; escluso o non adatto; sconsigliato; riservato o ad adulti o studiosi; con cautela». Quest'ultimo livello stabiliva che certi libri si potevano dare in lettura solo a persone adulte, mature, a signorine, a fanciulli e infine a tutti⁷.

L'attenzione era rivolta non solo alle monografie ma anche a intere collezioni editoriali, come i *Classici del ridere* editi da Angelo Fortunato Formiggini, i quali venivano descritti come «volumi ricchi di xilografie. Sono i classici italiani e forestieri che più copiosamente gettarono la immoralità nei loro scritti [...] sono edizioni integre non purgate cioè, e perciò da escludersi dalle biblioteche nostre». Nel 1919 il giudizio di Casati su questa collana diveniva più esplicito e articolato, affermando che «tipograficamente la collezione ha un valore per eleganza di forma, esattezza e chiarezza di dizione», però nei contenuti «soprattutto la pornografia più aperta e lo sprezzo più sarcastico contro cose e persone

6. Il *Manuale* di Casati usciva a Milano a cura della Federaz. it. delle biblioteche cattoliche, e che poi diveniva editrice del successivo *Manuale di letture*. In epoca fascista, Casati collaborò con l'Ente nazionale biblioteche popolari e scolastiche, dando anche alle stampe *L'Indice dei libri proibiti. Saggi e commenti*, 3 voll., Pro familia, Milano, 1936-1939: vol. 1: *Introduzione*, vol. 2: *Libri letterari*, vol. 3: *Breve commento di tutto l'Indice*. Per una ricostruzione completa della sua figura si vedano i tre saggi di Crupi G. su "Le buone letture" tutti usciti nei *Nuovi Annali della Scuola Speciale per Archivisti e Bibliotecari*: (2013), "1. La Federazione italiana delle biblioteche circolanti cattoliche (1904-1912)", 27, pp. 137-163; (2014), "2. Giovanni Casati", 28, pp. 51-68; (2019), "3. La biblioteca ritrovata", 33, pp. 363-374. Cfr. inoltre, sempre di Crupi (2016), *Prescrizioni e consigli di lettura di primo Novecento*, in Di Domenico G., Paoloni G., Petrucciani A. (a cura di), *Percorsi e luoghi della conoscenza*, Ed. Bibliografica, Milano, pp. 153-167; e anche Zonca E. (2013), *Le biblioteche cattoliche a Milano tra Otto e Novecento*, Biblioteca francescana, Milano. Per un inquadramento generale: Vigni G. (2017), *Storia dell'editoria cattolica in Italia. Dall'Unità a oggi*, Ed. Bibliografica, Milano; Zambarbieri A. (a cura di) (2013), *Linee per una storia dell'editoria cattolica in Italia*, 2a ed., Morcelliana, Brescia.

7. Federaz. it. delle biblioteche cattoliche (a cura di) (1915), *Manuale del bibliotecario*, p. 16.

di Chiesa ricorrano si può dire a ogni pagina». In conclusione, i «principi più alti di moralità e di religione ne vietano la lettura»⁸.

Riguardo a singoli autori, le opere di grandi romanzieri francesi quali Maupassant, Mérimée, Stendhal erano vietate, così come *Anna Karenina* e *Il martire di Giudea* di Tolstoj. Dello scrittore russo si riteneva, inoltre, che *Guerra e pace* fosse adatto solo agli adulti, *La morte di Ivan Il'ic* andava sconsigliato, mentre *Vita semplice* era da dare con cautela togliendo la prefazione. Fra i tanti libri vietati vi erano, ad esempio, le *Egloghe* di Virgilio perché non purgate, il *Viaggio sentimentale* di Sterne, *Hedda Gabler* di Ibsen, al pari di molti scritti di Massimo Bontempelli, invece quelli di Dickens potevano cedere in lettura solo ad adulti. Un cenno di commento accompagnava talvolta i titoli e, nel caso degli esclusi, *L'inseguimento attraverso il mondo* di Karl May appariva come «letteratura ultrasanguinaria», i racconti per ragazzi di Alberto Cioci – *Birichinate*, *Lucignolo* ecc. – giudicati «perniciosi» e anche se nella narrativa per i più giovani spiccava il nome di Emilio Salgari, citato per ben una sessantina di titoli, non tutto era leggibile da loro. Alcuni romanzi erano ritenuti adatti solo a lettori maturi oppure venivano sconsigliati per i loro contenuti inerenti a pratiche ipnotiche, massacri, bestemmie, matrimoni tra persone di fede diversa e anche *Le tigri di Mompracen* non era un buon libro perché pieno di «odio ed efferatezza»⁹.

Tra la prosa prodotta da donne, tutti i romanzi delle popolari scrittrici Flavia Steno e Marcelle Tinayre – ad esempio – non potevano entrare nelle biblioteche cattoliche. Per altri era prevista cautela o si sconsigliavano in quanto lasciavano spazio a descrizioni sensuali o a pensieri suicidi come nel caso di *Moglina ideale e altri bozzetti* di Lavinia Ciappi e *Bene. Pei cari piccolini* della Marchesa Colombi alias Maria Antonietta Torriani. Di Matilde Serao si elencavano 22 titoli, di cui 12 esclusi e altri da distribuirsi con cautela. Erano vietati, fra gli altri, *La virtù di Checchina*, «libro vuoto e immorale» e *Suor Giovanna della Croce*, ove l'autrice faceva «ironia di cose religiose»¹⁰.

Infatti, anche numerosi testi a sfondo spirituale e religioso venivano esclusi in quanto di tendenze moderniste, oppure divulgavano «idee errate intorno alla Bibbia» o, ancora, davano una «cattiva interpretazione dei passi evangelici», come nel caso – rispettivamente – delle conferenze esoteriche *Natale, Pasqua, Pentecoste* di Rudolf Steiner, di *Dal Nilo al Giordano* del pedagogista esponente del clero liberale Pietro Stoppani e della raccolta *Pensieri per un giorno* di Luisa Cittadella Vigodarzere¹¹. Nel campo della saggistica, inoltre, tutti i testi del popolare medico, antropologo e viaggiatore Paolo Mantegazza erano

8. Cfr., rispettivamente, *ivi*, p. 53 e Casati G. (1919), *Manuale di Letture*, p. 119. Spesso veniva anche specificata la categoria di lettori più idonea a quel titolo, ad esempio: per operai e contadini, per signorine, per sacerdoti, per studiosi ecc.

9. *Ivi*, pp. 107, 52 e 140.

10. *Ivi*, p. 143.

11. *Ivi*, pp. 146-147 e 52.

condannati all'Indice: i suoi manuali di igienismo, dall'*Igiene dell'amore* alla *Fisiologia della donna*, da *L'arte di prendere marito* a *Gli amori degli uomini*, affrontavano in termini scientifici argomenti che al tempo rappresentavano dei tabù.

La lista delle monografie si chiudeva con un Indice per materie redatto allo scopo di suggerire i libri migliori su svariati argomenti in special modo di ambito spirituale e religioso oppure quelli appartenenti a un determinato genere¹².

Per quanto concerne la stampa periodica, collocata in una sezione finale comprensiva non solo di testate italiane ma anche francesi, inglesi e tedesche, tra quelle del nostro paese *Cenobium. Mensile di studi filosofici religiosi* era condannato all'Indice, *Psiche. Rivista di studi psicologici* «esclusa», la *Rivista di sociologia e arte* «dannosa», *Cronache letterarie* «antireligioso», *La Domenica illustrata* «non buona». I due importanti giornali fiorentini, il letterario *La Voce* fondato dai fratelli Orvieto e *Il Marzocco* fondato da Prezzolini, erano valutati il primo come «cattivo», il secondo «assai poco deferente alla nostra religione». *Salamandra. Rivista bimestrale del pensiero moderno* era definita «neutra, massonica, antireligiosa», mentre *La Rassegna contemporanea* – a cui collaboravano molti nomi noti tra cui Federico De Roberto, Luigi Pirandello, Renato Serra – appariva a Casati «radicaloide, pericolosa, guerrafondaia». Anche fra le testate riservate alle lettrici si rintracciano pareri negativi, come per *Vita femminile italiana* e *Voci amiche* giudicate di area modernista, ma pure *Il Ricamo. Settimanale di moda* appariva «tecnicamente non cattivo, qualche articolo di varietà non buono, réclame cattiva»¹³. Molte le riviste semplicemente indicate come pubblicazione «non nostra», ovvero non allineata con l'ambiente cattolico di stretta osservanza. Riguardo ai periodici stranieri, varie fra le riviste francesi venivano giudicate negativamente, come *Le Crie de Paris* «satirico, cattivo», *L'Illustration* «non buona» e *Fillette*, rivolta alle ragazzine, «irreligiosa». Alla fine dell'elenco i principali periodici erano raggruppati secondo un giudizio di valore: gioinaletti per la gioventù, cattivi, mediocri, insufficienti, ottimi. I giornali inglesi venivano per la maggior parte ritenuti buoni o neutri, vari erano anche consigliati, con poche eccezioni come nel caso della *Magazine of Art* «riservata ad adulti per le illustrazioni». Decisamente più negativo, nell'insieme, il quadro della stampa tedesca ove, fra gli altri, «pericoloso e ostile» era il *Illustrierte Jugendblatter*, «anticlericale» il *Das Neue Blatt* e «umoristico, satirico, irreligioso» il *Simplicissimus*¹⁴.

12. L'indice per materie comprendeva, ad esempio: Alcolismo, Assistenti d'oratorio, Bibliotecario, Bibliotechina scolastica, Biografie, Comunione, Enciclopedie – come l'*Enciclopedia dell'educatore* – Letture edificanti, Liturgia, Meditazione, Predicazione, Seminaristi, Signorine, Sposi ecc. per finire con Teatro, Teologia, Vangeli, Viaggi. Cfr. pp. 162-202.

13. Cfr. l'elenco delle riviste italiane in ivi, pp. 210-216. Al termine dell'elenco alfabetico era riportata una suddivisione delle principali testate in base al pubblico cui erano destinate, come si è detto per le monografie.

14. Per tutte le citazioni, cfr. ivi, e per la lista delle testate francesi: pp. 217-219; inglesi: pp. 220-221; tedesche: pp. 221-222.

Con i suoi lavori bibliografici – il *Manuale del bibliotecario e Indice-catalogo* prima, il *Manuale di letture* poi – Giovanni Casati aveva modellato, tra guerra e dopoguerra, il quadro di riferimento culturale delle biblioteche cattoliche, scolastiche e parrocchiali. Questi manuali si configuravano quindi come guide bibliografiche frutto di una oculata selezione compiuta in base ai dettami della Chiesa cattolica: non tutto andava letto e non tutto poteva essere letto da chiunque.

3. La Guida bibliografica dei Maestri Italiani

Nell'anno in cui usciva il primo *Manuale* di Casati e l'Italia entrava nel conflitto mondiale nasceva a Milano la Biblioteca dei Maestri Italiani, sostenuta dalla Federazione Nazionale delle Biblioteche Popolari e legata al bimestrale *La nostra scuola*. Nel 1918, poi, il gruppo di maestri metteva in circolazione anche il catalogo dei libri posseduti dalla biblioteca e, per il suo carattere generale, tale elenco di titoli rappresentava di fatto «un vademecum di non lieve pregio per coloro che leggono a scopo di studio», rivolgendosi così non solo agli insegnanti ma a chiunque volesse accrescere la propria cultura¹⁵. Effettivamente, questa *Guida bibliografica* si rivelerà longeva perché dopo una ristampa nel 1920 seguiranno, con aggiornamenti e notevoli modifiche, altre tre edizioni, rispettivamente nel 1924, 1931 e 1936.

In origine, a presiedere il comitato della biblioteca vi era Alessandro Casati, letterato e storico, cattolico liberale di idee riformiste nonché modernista – poi nel Consiglio superiore dell'istruzione – affiancato da un nucleo di consiglieri tra cui Ettore Fabietti e, in veste di bibliotecaria, Anna Errera, maestra, scrittrice soprattutto di narrativa per ragazzi e anch'ella modernista¹⁶.

Nella Premessa la *Guida* del 1918 diceva essere «un indice bibliografico generale, in gran parte ragionato e razionalmente ordinato a cura di studiosi specialmente competenti in ciascuna materia e capaci di orientare i lettori nel mondo della coltura [sic!]». L'intento orientativo era comunque esclusivamente di tipo scientifico, intellettuale – assente qualsiasi presupposto politico o religioso – al fine di segnalare i libri «essenziali e perciò indispensabili» ad acquisire conoscenze in un certo ambito o su un determinato argomento¹⁷.

15. Biblioteca dei Maestri italiani (a cura di) (1918), *Guida bibliografica*, Ed. dell'ufficio Tecnico di Propaganda Nazionale, Milano, 324 p.: VII. D'ora in poi *Gb*, 1918.

16. Su Casati, cfr. la voce di Piero Craveri in *Dizionario Biografico degli Italiani (DBI)*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, vol. 21, 1978, consultabile anche tramite Internet; sulla Errera il profilo disponibile nel sito: dbe.editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?862.

17. *Gb*, 1918, pp. VII-VIII. Qui si affermava anche che i maestri che si rivolgevano alla biblioteca erano 1.300, distribuiti in tutta Italia, ed essi potevano usufruire del servizio di prestito dei libri e di quello di consulenza bibliografica. Cfr. *ivi*, pp. X e 322. A maggio 1916 la biblioteca era dotata di 1.800 volumi e contava 200 associati; cfr. il *Bollettino delle biblioteche popolari*, 6, 1916, 9 (15 mag.), p. 141.

In tutte le sue edizioni la *Guida bibliografica* restava sempre organizzata in modo sistematico, classificazione che, nel 1918, si articolava in 23 classi disciplinari, ulteriormente scomposte in varie sottoclassi. Le classi principali erano le seguenti: Religione; Filosofia; Pedagogia e Didattica; 8 classi di Letteratura divise per lingua; Arti belle; Musica; Storia; Geografia; Scienze economiche e sociali; Matematica; Storia naturale; Fisica e chimica; Igiene; Agraria; Tecnologia varia; e in appendice Libri per fanciulli¹⁸. Per varie classi veniva segnalato il nome del compilatore, spesso figura di autorevole studioso e docente come, ad esempio, Tommaso Gallarati Scotti per Religione, Giuseppe Lombardo Radice per Pedagogia, Gioacchino Volpe e Ugo Guido Mondolfo per Storia, Riccardo Bachi per Scienze economico-sociali, Ettore Artini per Storia naturale, Oreste Murani e Lavoro Amaduzzi per Fisica e Chimica¹⁹. Al fondo del volume era disponibile l'indice generale degli autori e la bibliografia delle fonti utilizzate per un totale di 11 volumi e 4 periodici²⁰.

Considerando lo schema di classificazione adottato si nota come l'ambito letterario sia notevolmente esteso, occupando in pratica un terzo delle classi e, tra le varie letterature, quella italiana è certamente la più ricca in assoluto, seguita dalla letteratura francese a cura del traduttore, commediografo e critico teatrale Piero Ottolini. Altre classi abbondanti di testi sono Pedagogia – che è la seconda, quantitativamente – Scienze economico-sociali, Storia, Geografia e, in generale, molti dei libri segnalati facevano parte della popolare *Collana rossa* edita dalla Federazione di Fabietti per divulgare conoscenze basilari in svariati settori. La Guida confermava, comunque, quella che resterà a lungo una peculiarità della formazione italiana, nettamente sbilanciata verso il settore delle discipline umanistiche a scapito di quello scientifico, in cui ancora oggi l'Italia appare carente.

La prima delle classi, Religione, veniva redatta da Gallarati Scotti che – come si è detto – era favorevole al modernismo, legato ad Achille Ratti prefetto della biblioteca Ambrosiana (futuro papa Pio XI), in contatto con Giovanni Semeria, Romolo Murri, Antonio Fogazzaro e poi antifascista. Egli stabiliva al suo interno due sezioni, quella di Libri d'ispirazione religiosa e quella di Testi sacri, ovvero Libri di storia e di pensiero religioso. La lista dei primi comprendeva trentasette titoli, tra cui alcuni in francese e, oltre alla Bibbia, ai Vangeli e alle opere di vari santi come Agostino e Caterina da Siena, comparivano an-

18. Cfr. l'Indice generale in *Gb*, 1918, pp. 323-324. Le letterature erano distinte in: italiana, classiche, francese, inglese, tedesca, russa, spagnola, d'altri paesi. Per ragioni di spazio non è possibile soffermarsi sulla letteratura italiana nelle quattro edizioni.

19. Per tutti cfr. il *DBI*, disponibile anche on-line, tranne Murani menzionato in Wikipedia.

20. I periodici bibliografici erano *Il giornale della libreria*, *I libri del giorno*, *L'Italia che scrive* di Formiggini e *Il Bollettino delle pubblicazioni italiane [...]* compilato dalla Biblioteca nazionale centrale di Firenze. Tra le bibliografie e i cataloghi in volume, di cui due francesi: il *Catalogo di libri per fanciulli e giovanetti* di Clara Archivolti Cavalieri, fondatrice del Comitato per le biblioteche scolastiche; quelli della *Biblioteca storica Andrea Ponti* di Ravenna; il *Manuale delle biblioteche popolari* di Fabietti ecc.

che i nomi del già citato Semeria, di Giovanni Gentile, Alessandro Manzoni, Pasquale Villari, Thomas Carlyle, Gottlieb Fichte, Blaise Pascal ecc. Menzionando come esempio un solo commento di Gallarati Scotti, quello a *Le Confessioni* di Sant'Agostino, egli spiegava che il volume poteva dirsi «arduo dove tocca dei problemi di teologia cattolica e delle dispute dottrinali [...]». Magnifico negli slanci mistici e sentimentali». I Testi sacri ammontavano invece a 140 circa, relativi alla storia delle religioni, alle religioni antiche, a biografie di santi, al modernismo e alle religioni più diffuse quali cristianesimo, ebraismo, islamismo, buddismo, confucianesimo²¹. Da un punto di vista linguistico, si nota come i titoli selezionati siano, oltre che in italiano, esclusivamente in francese, con opere sia in edizione originale sia, talvolta, tradotte dall'inglese o dal tedesco al francese, criterio che sarà esplicitato nell'edizione successiva.

Considerato che la Guida entrava in circolazione nel 1918, le Questioni relative alla guerra mondiale rappresentavano una nutrita sottoclasse di Storia, aperta con numerosi scritti di noti irredentisti, passando poi ad altri aspetti del conflitto – militari, economici, sociali – per un totale di 11 pagine di pubblicazioni chiuse dalla segnalazione di sei Riviste sorte dopo la guerra²².

Lo spirito di rinascita e rinnovamento che animava il paese nel dopoguerra, confidando soprattutto sui più giovani, appariva ben chiaro nelle parole introduttive del catalogo di Libri per fanciulli affidato a Maria Bersani, maestra, scrittrice e traduttrice, al fianco di Fabietti nella rete delle biblioteche popolari e attivissima nella promozione di quelle di classe. Nella sua avvertenza, rivendicando una libertà di giudizio che esulava dall'opinione corrente, dichiarava di aver inserito

letture che protendano i giovani cuori verso una più giusta e felice concezione della vita, oltre le debolezze e gli errori in cui la nostra generazione s'attarda soffrendo. Si sono esclusi soprattutto i libri oziosi – ciarle vane che lascian lo spirito perfettamente inattivo – e i libri antieducativi [...]»²³.

Nel 1924 veniva infatti diffusa la seconda edizione della *Guida bibliografica* dei Maestri italiani con prefazione di Giuseppe Prezzolini che, da autodidatta, scriveva:

Purtroppo, in Italia queste opere di ausilio compiute da collettività mancano o scarseggiano. Soprattutto non si pensa affatto alla classe media, di lettori non specializzati che ha bisogno di parecchie letture varie, che vuole risposta a molte curiosità, che vuol sapere oggi questo e domani quello. Se c'è qualcosa di buono è fatto piuttosto per gli

21. Cfr. *Gb*, 1918, pp. 1-9.

22. Ivi, pp. 196-206

23. Ivi, p. 285; ella precisava che i libri antieducativi erano i romanzi vergognosi, quelli che trasmettevano idee superate, ozio, frivolezza, volgarità, storie fantastiche irrispettose e prive di buon senso, nonché «opere chiuse in uno stretto spirito confessionale che non è religione». Sulla Bersani si consulti il sito: dbe.editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?247.

specialisti, o per gli studenti veri e propri. Forse perché questa classe media è stata fin ora scarsa da noi; ma ora si andava formando e ai suoi bisogni si doveva pensare. [...] è un'opera di grande utilità [...] non ai maestri soltanto ma a studenti d'ogni genere e, oso dire, anche a molti professori, chiusi nella loro specialità [...]. La Guida non è che un ambasciatore, che dice dove posson rivolgersi per altre informazioni²⁴.

Al necessario aggiornamento e accrescimento dei titoli si accompagnava anche una revisione del sistema classificatorio che saliva a 28 classi – cinque in più – e modificava alcune sottoclassi. Le nuove categorie aggiunte erano Cattolicesimo, Glottologia contemporanea, Linguistica romanza, Letterature orientali, Arti minori, mentre Lavori femminili prendeva il posto di Tecnologia spostata in Appendice²⁵.

Riguardo alla classe Religione, essa diveniva nell'edizione 1924 Storia delle religioni, ma nasceva la classe specifica Cattolicesimo. Entrambe offrivano prima della lista dei titoli qualche parola di spiegazione di natura metodologica e concettuale. Storia delle religioni veniva curata da Uberto Pestalozza e Antonio Di Soragna. Pestalozza era figura di spicco a Milano, amico di Gallarati Scotti, di Ratti e di Casati, fondatore in Italia degli studi di storia delle religioni, poi fascista e rettore dell'università. Egli avvertiva i lettori che in quella classe, come nelle altre, la scelta si limitava a «opere scritte o tradotte solo in italiano o francese» per cui «molte opere fondamentali e recenti hanno dovuto essere escluse», criterio linguistico stabilito a priori e avvertito talvolta come limitante²⁶. La classe Cattolicesimo veniva compilata da don Angelo Portaluppi, insegnante di religione all'Accademia di Brera, il quale teneva a precisare che:

Questa bibliografia relativa a una speciale Confessione [...] è messa non per affermare uno speciale indirizzo confessionale della Biblioteca dei Maestri [...] ma nel presupposto non irragionevole che una bibliografia del cattolicesimo possa servire a un maggior numero di persone²⁷.

24. Biblioteca dei Maestri italiani (a cura di) [1924], *Guida bibliografica*, 2a ed., Istituto italiano per il libro del popolo, Milano, XV, 500 pp., e *Appendice alla Guida bibliografica. Altri libri posseduti dalla Biblioteca*, [1925], p. 110. D'ora in poi *Gb*, 1924. La prefazione è alle pp. III-VIII.

25. Essa indicava ulteriori titoli per dodici delle classi principali più Tecnologia, inoltre riportava lo statuto e il regolamento della Biblioteca circolante dei maestri italiani nonché la bibliografia che ora annoverava ventisei opere di riferimento, tra cui cinque di Fabietti a cominciare dal suo *Manuale*. L'articolo uno dello statuto recitava: «È costituita in Milano un'Associazione Nazionale con lo scopo di istituire una Biblioteca circolante fra i Maestri Italiani, che serva ad alimentare delle vive correnti del pensiero e della coltura, specialmente i maestri che vivono lontano dai grandi centri di studio». Cfr. *Appendice alla Guida*, cit., p. 3.

26. *Gb*, 1924, p. 1. Anche per Pestalozza si può consultare il sito del *DBI*. Non essendo qui possibile un confronto dettagliato fra tutte le classi delle quattro edizioni ci limitiamo ad alcune osservazioni generali e a quelle più inerenti al tema qui considerato.

27. *Gb*, 1924, p. 19. Su Portaluppi cfr.: www.suffragio.it/storec/portaluppi.htm.

Anche in questa edizione la letteratura francese rimaneva la più densa di titoli tra quelle straniere, con oltre un centinaio di autori, molti dei quali menzionati per numerose loro opere. Nell'insieme, tutta la migliore produzione classica e coeva della letteratura francese era rappresentata e spesso commentata, ancora da Ottolini, con acute riflessioni. Ad esempio, Prosper Mérimée era visto come un «eruditissimo scrittore [...] [che] ama osservare le passioni umane di preferenza nelle anime primitive, in cui esse si spiegano in tutto il loro semplice vigore», mentre *Madame Bovary*, capolavoro di Gustave Flaubert – messa all'Indice dalla Chiesa – veniva considerata una «squisita pittura di costumi di provincia, passò dapprima per un'opera immorale e come tale fu perseguitata. Essa è invece di una profonda moralità e resta quasi un'opera classica nella quale il romanticismo e il naturalismo si sono fusi». Di Emile Zola – di cui si citavano una decina di titoli – veniva detto che:

Egli studia l'uomo naturale e fisiologico, sottomesso alle leggi dell'eredità. Egli ha posto i suoi eroi in tutti gli strati sociali e in tutti i luoghi. [...] dal suo materialismo e dal suo pessimismo apparente si svelano un idealismo e un ottimismo umanitario conformi all'ingegno dell'autore, in realtà assai più epico e lirico che strettamente scientifico²⁸.

Anche la memorialistica e la storia venivano prese in considerazione per cui, ad esempio, di Pierre Brantome autore nel primo Seicento de *Les dames galantes* – che sarà un classico della letteratura erotica – si affermava apertamente che:

La sua autorità di storico è assai dubbia, la sua autorità morale è al di sotto di zero [...]. Egli non è a dir vero che un narratore di aneddoti senza preoccupazione di moralità o di decenza, ma nell'insieme la sua opera offre un quadro molto fedele e molto caratteristico del suo secolo.

Lo scavo delle fonti archivistiche per lo studio della storia a cui si dedicò Jules Michelet veniva invece così evidenziato:

Con un metodo ancora nuovo e arditamente applicato egli fa entrare nella spiegazione dei fatti la considerazione degli ambienti sociali [...]. La storia cessa così di essere una mostra di erudizione per diventare una risurrezione della vita e con ciò un'opera morale di psicologia e di arte²⁹.

Particolarmente affollata di titoli – come si è detto – la classe di Pedagogia, curata ancora da Lombardo Radice qui insieme al filosofo e storico della filosofia Santino Caramella, che la suddividevano in 8 sottoclassi. Nella prima, Filosofia dell'educazione, si trovavano numerosi testi di riferimento di Giovanni

28. *Gb*, 1924, rispettivamente, pp. 189, 192, 196. Le bibliografie inerenti alle altre letterature sono semplicemente enumerative, prive di commenti su autori e titoli.

29. *Ivi*, pp. 180 e 187.

Gentile quali il *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, che in tale ambito era giudicato come «il lavoro più importante [...] apparso in questo secolo», mentre i quattro volumi de la *Filosofia dello spirito* di Benedetto Croce venivano giudicati opera «Fondamentale perché dal Croce, come dal Gentile, derivano le più vive idee della moderna pedagogia italiana»³⁰.

I compilatori – anonimi – della Storia delle arti belle, divise per periodi e stili, avvertivano che in questo campo la mancanza di testi tedeschi e inglesi rendeva necessariamente incompleta la bibliografia redatta³¹. Fra loro forse vi era Paolo D’Ancona, curatore della nuova classe di Arti minori la quale annoverava, fra le altre, anche la categoria Libri, con un unico manuale seppure datato (1886), *Le livre*. Il titolo completo era *Le livre, l’illustration, la reliur: étude historique sommaire*, in cui il bibliotecario della Nazionale di Parigi Henri Bouchot, addetto al Gabinetto delle stampe, tracciava sinteticamente l’evoluzione di questi processi e pratiche.

La classe di Storia, ancora affidata a Mondolfo e Volpe, seguiva la tradizionale scansione cronologica in medievale, moderna e contemporanea e la sottoclasse dedicata a quello spaventoso spartiacque che era stata la Prima guerra mondiale trovava posto nell’Appendice del 1925 per complessive 5 pagine di titoli.

Infine, solo in questa edizione si riscontra, all’interno delle Scienze economico-sociali, la presenza di una sottoclasse centrata sulla questione femminile – a dimostrazione di quanto la Guida fosse attenta all’evoluzione della società italiana – parte affidata all’attivista per il suffragio femminile e insegnante milanese Margherita Ancona.

Nel complesso, questa seconda edizione della *Guida bibliografica*, uscita a distanza di sei anni, era stata revisionata e aggiornata anche in alcuni punti del suo schema classificatorio, mantenendosi in stretta collaborazione con la Federazione di Fabietti, *apostolo* delle biblioteche popolari: 170 pagine di nuovi titoli e autori erano state aggiunte cosicché l’offerta bibliografica restasse aderente alla realtà, soddisfacendo il bisogno d’informazione e di studio non solo degli insegnanti ma anche di studenti e autodidatti³².

Le successive due edizioni uscite negli anni Trenta, durante la dittatura fascista, risentivano necessariamente del diverso clima politico e socioculturale, rafforzando progressivamente la presenza di scrittori schierati con il regime e scartando i libri sgraditi, conformando via via questo strumento di emancipazione ai dettami dell’ideologia mussoliniana. Così come stava avvenendo per le

30. Ivi, p. 55.

31. Ivi, p. 245. La stessa nota veniva posta all’inizio della classe Geografia, ove Giuseppe Ricchieri sottolineava la mancanza delle «importantissime opere tedesche e inglesi»; cfr. p. 292. Per la Fisica e chimica, lo storico della scienza Aldo Mieli, contravvenendo alla regola fissata, inseriva un’opera tedesca, perché «Manca in Italia una storia generale della scienza. Non vi sono nemmeno pubblicazioni francesi di tal genere e che siano attendibili»; cfr. p. 408.

32. Anche la bibliografia delle fonti era quindi necessariamente cresciuta, indicando un totale di ventisei repertori, senza alcun periodico; cfr. *Appendice alla Guida*, cit., pp. 109-110.

biblioteche popolari, di cui il fascismo si impossessava epurando i testi non allineati ai suoi principi, anche per i repertori bibliografici prodotti dalla Federazione avveniva altrettanto. Al suo interno Leo Pollini aveva nel 1925 sostituito Ettore Fabietti, estromettendolo definitivamente e sulle ceneri della Federazione da lui creata nasceva, nel 1932, l'Ente Nazionale per le Biblioteche Popolari e Scolastiche³³.

La terza edizione della *Guida bibliografica*, edita nel 1931, veniva quindi sottoposta a un processo di revisione che, comunque, non alterava profondamente quella che era un'offerta di letture consolidata sulla migliore tradizione culturale italiana e francese.

La prefazione, scritta dal già citato Pestalozza – ancora compilatore della classe Storia delle religioni – richiama concetti espressi dall'allora ministro dell'Educazione Nazionale, Balbino Giuliano, sostenendo che il fascismo, dopo aver fatto leva sull'azione pratica, doveva ora impostare «una nuova vita teoretica», ponendosi innanzi tutto «il problema di ridare all'Italia il gusto della cultura [sic!]». La scuola doveva pertanto rinnovarsi secondo lo spirito fascista promuovendo la cultura italiana e, nel far questo, la Guida avrebbe recato un «contributo non vano»³⁴.

L'ossatura portante della classificazione rimaneva comunque quasi identica, sfruttando l'eredità del notevole lavoro bibliografico fatto dai predecessori. Venivano così apportate alcune sostituzioni non particolarmente rilevanti nelle classi e sottoclassi, inoltre ai compilatori precedenti si aggiungevano altri studiosi del settore in linea con le direttive fasciste. Sul piano generale appare significativo soprattutto l'inserimento di due nuove classi, per un totale di 30, che erano Guerra mondiale 1914-18 – prima all'interno di Storia – e Fascismo. La bibliografia sulla Guerra mondiale veniva stilata da Augusto Trabucchi a partire dalle opere possedute dalla Biblioteca del Museo del Risorgimento di Milano – ove egli era addetto all'Archivio della guerra – con esclusione, come sempre, dei testi non in lingua italiana o francese. Le sottoclassi erano ben 12, riprendendo quelle già impiegate nel *Saggio bibliografico* da lui curato per festeggiare il decennale della vittoria³⁵.

33. Come afferma Betri L. (c. 1991), in *Leggere obbedire combattere. Le biblioteche popolari durante il fascismo*, FrancoAngeli, Milano, p. 53: «Pollini aveva una concezione della cultura esattamente agli antipodi di quella di Fabietti e dei riformisti». E per quest'ultimo dover abbandonare la Federazione «È un colpo tremendo [...] che lo porta ai confini della depressione»: cfr. Di Domenico, G. (2018), “*Organismo vivente*”, cit., p. 14; inoltre De Franceschi L. (1995), “Giuseppe Prezzolini e le biblioteche popolari di fronte al fascismo”, in *Bollettino AIB*, 35, 3, pp. 369-376.

34. Biblioteca dei Maestri italiani (a cura di) (1931), *Guida bibliografica*, 3a ed., Federaz. it. biblioteche popolari: Gruppo d'azione per le scuole del popolo, Milano, XVI, 646 p.: III-V. D'ora in poi *Gb*, 1931.

35. Trabucchi A. (1929), *Saggio bibliografico sulla guerra mondiale [...]*, Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo, Milano; per un commento rimando a De Franceschi L. (2019), *Libri in guerra*, cit. pp. 201-203. In *Gb*, 1931 la classe occupa le pp. 360-394 e le sue categorie considerano l'esercito, la propaganda, le personalità politiche e militari, i martiri, l'impresa fiumana, l'armistizio, la pace ecc. Non essendo possibile analizzare tutte le classi per considerarne le

La classe concernente il Fascismo veniva redatta da Alberto Vallini e Rodolfo Mosca. Vallini, avvocato e giurista, era autore del volume *Legislazione fascista* (1928) con prefazione di Volpe, mentre Mosca si era già applicato al campo bibliografico compilando una *Bibliografia dal fascismo* (1930) e una *del risorgimento* (1931). I due compilatori scomponevano la classe Fascismo in quattro sottoclassi: Mussoliniana, con scritti di Mussolini e su di lui; Storia del f.; Lo stato f.; La politica del f., quest'ultima comprensiva di sette sezioni³⁶.

Molto più evidente risulta essere la fascistizzazione della *Guida bibliografica* nella sua quarta e ultima edizione del 1936. La prefazione, sebbene non firmata, si doveva al Gruppo d'azione per le scuole del popolo, ovvero alla sezione culturale e assistenziale dell'Associazione fascista della scuola sotto la cui egida la Guida usciva «in un momento luminoso e glorioso della patria italiana [...] [per] servire degnamente all'affermazione della cultura italiana nel mondo». Essa intendeva offrire, secondo «le idee audacemente nuove propugnate da Nicolò Giani nella introduzione alla bibliografia del Fascismo», un orientamento sulla cultura in generale

dal punto di vista italiano, e vuol quindi anche in questo affermare e provare, non solo i valori superiori ed eterni del nostro spirito, ma anche l'errore di chi crede a una cultura astratta, uguale per tutti, anonima, al di sopra della concretezza delle menti che la creano, e del clima storico e politico in cui si forma³⁷.

Lo schema classificatorio presentava ora una classe in meno – 29 in totale – con alcune sostituzioni in classi e sottoclassi ma, nell'insieme, con pochi incisivi mutamenti nella partizione dei contenuti. All'interno di questo quadro spicca però, innanzi tutto, che ad aprire la Guida sia ora il nucleo delle Letterature, prima fra tutte la classe di Letterature classiche, poi l'italiana, la francese ecc. La Storia delle religioni e il Cattolicesimo scivolavano così molto più avanti. Inoltre, la letteratura francese subiva una sensibile contrazione – da 26 pagine nell'edizione 1931 a 21 – mentre la letteratura tedesca veniva più che raddoppiata, passando da 14 a 36 pagine³⁸.

Appare poi rilevante anche il fatto che la revisione e l'aggiornamento di numerose classi non fosse più affidato agli studiosi dell'edizione precedente, con un ricambio di circa un terzo dei compilatori. Nominativi nuovi erano, ad esempio, la maestra Angelina Dotti – collaboratrice della rivista del Fascio femminile democratico-cristiano *La donna* – che subentrava a Trabucchi per la classe

differenze rispetto alle edizioni precedenti ci soffermiamo solamente sulle due nuove aggiunte, come anche per l'edizione del 1936.

36. Cfr. *ivi*, pp. 395-402.

37. Biblioteca dei Maestri italiani (a cura di) (1936), *Guida bibliografica*, 4. ed., Gruppo d'azione per le scuole del popolo, Milano, 638 p.: 3-5. D'ora in poi *Gb*, 1936.

38. Tra le nuove classi inserite vi erano Deficienti, Sordomuti e Ciechi – quest'ultima già presente nell'edizione 1931 – bibliografie frutto dell'intento di creare uno stato sociale da cui derivasse un ampio consenso.

Guerra mondiale e l'insegnante Olga Visentini – traduttrice e prolifica autrice di narrativa per l'infanzia e l'adolescenza – al posto del giornalista veneziano di origine ebraica Giacomo Levi Minzi³⁹. La Visentini arrecava un notevole incremento alla Letteratura infantile – da 24 a 37 pagine – segnalando pure alcune riviste per la gioventù e soprattutto quelle fondate dal partito fascista con finalità propagandistiche.

Interessante notare che qui viene inserita una pagina descrittiva sulle varie tipologie di biblioteche, comprensiva di cenni storici e prassi biblioteconomiche. La biblioteca veniva definita un «fenomeno di altissima civiltà» esistente fin dall'epoca antica e poi progressivamente sviluppatosi. Ma era solo nel Novecento che nascevano le bibliotechine per ragazzi nonché quelle scolastiche e in tal senso la Visentini non mancava di elogiare l'intensa attività in favore della lettura svolta sia dalla Federazione di Fabietti sia da Maria Pezzè Pascolato a Venezia. Infine, ella evidenziava che «il regime fascista ha dato largo impulso» alle iniziative per la diffusione del libro tra bambini e adolescenti, così come alle bibliotechine nelle Case del Balilla rivolte ai giovani fascisti⁴⁰.

La classe dedicata al Fascismo colpisce non tanto per lo spazio che occupa – ben 38 pagine a fronte delle 8 nell'edizione 1931 – ma per il concetto di bibliografia esposto dal suo curatore Nicolò Giani, giornalista e fondatore della Scuola di mistica fascista⁴¹. Con tono altisonante e di sfida il compilatore voleva «abbattere il luogo comune dell'immutabilità del criterio bibliografico» perché anche la bibliografia doveva essere rivoluzionata dal fascismo. Per Giani il suo scopo non consisteva semplicemente in un principio generale d'informazione, la bibliografia doveva invece rispondere a un criterio pedagogico: «noi infatti non segnaliamo per segnalare», scriveva Giani. La bibliografia del regime mirava all'obiettivo «della formazione del lettore, cioè del cittadino», dimostrando così «la superiorità e la universalità dell'Idea fascista, [...] nella sua civile grandezza». Pertanto, in base al presupposto che la Guida dovesse essere «non informativa ma formativa», Giani organizzava la classe Fascismo – che

39. La Dotti è menzionata da Chiaia M. (2018), in *Protagoniste nascoste. Donne cattoliche, società, politica nella prima metà del Novecento*, Studium, Roma; sulla Visentini cfr. Wikipedia; una scheda su Levi Minzi è consultabile su: digital-library.cdec.it/cdec-web/persone/detail/person-cdec201-385/levi-minzi-giacomo.html?persone=%22Levi+Minzi%2C+Giacomo%22.

40. Gb, 1936, pp. 342-343. Sulla Pezzè Pascolato, fondatrice a Venezia nel 1926 della prima biblioteca per ragazzi e, fra l'altro, membro della Commissione per i libri di testo voluta dal ministro Gentile, si consulti la voce nel sito del *DBI*; inoltre i seguenti lavori di Nadia Maria Filippini: (2004), *Maria Pezzè Pascolato*, Cierre, Sommacampagna; (2006), «Una primadonna [...]», in *Ateneo Veneto [...]: Le donne dell'Ateneo (1810-1921) [...]*, 1, pp. 151-167. Per *La Biblioteca dei ragazzi [...]*, cfr. Barbara Vanin (2012), in *Biblioteche effimere. Biblioteche circolanti a Venezia (XIX-XX secolo)*, a cura di D. Raines, Regione del Veneto; Ed. Ca' Foscari, Venezia, pp. 105-174.

41. Su di lui cfr. la scheda in Wikipedia e, per approfondire, Carini T. (2009), *Niccolò Giani e la scuola di mistica fascista, 1930-1943*, prefazione di M. Veneziani, Mursia, Milano; Grandi A. (2004), *Gli eroi di Mussolini. Niccolò Giani e la Scuola di mistica fascista*, BUR, Milano.

in pratica assorbiva le Scienze economico-sociali – in 17 sottoclassi, a partire dagli Scritti e discorsi del duce, per continuare con le Biografie di Mussolini e poi – fra le altre – Sindacalismo e corporativismo, Fascismi stranieri, le Arti nel fascismo, per finire con una lista di Periodici italiani e stranieri⁴².

Dalla sua prima edizione la *Guida bibliografica* dei Maestri italiani aveva sempre riproposto la medesima copertina, raffigurante i due personaggi centrali del celebre affresco di Raffaello Sanzio – dipinto tra il 1509 e il 1511 – intitolato la *Scuola di Atene*. Ponendo in copertina Platone – con l'effigie di Leonardo da Vinci – e Aristotele – con quella dell'architetto Bastiano da Sangallo – la Guida voleva celebrare la razionalità e l'ingegno, qualità che grazie alla lettura e allo studio tutti gli uomini potevano affinare. Come si è visto, però, l'orientamento generale di questo repertorio cambiava in sintonia con il contesto sociopolitico.

La concezione ideale della Guida, nelle sue due prime edizioni, rispondeva al progetto educativo del socialismo riformista, mirato a diffondere la cultura fra i ceti popolari per combattere l'ignoranza, mentre le successive due edizioni venivano riviste e integrate alla luce dell'ideologia fascista con fini di propaganda e costruzione del consenso. Restando in circolazione per quasi vent'anni, questa Guida rappresenta pertanto un documento molto significativo degli intenti delle classi dirigenti in merito alla formazione culturale degli italiani, così come all'evolversi della cultura nel nostro paese ove regnava incontrastato il primato dell'influenza francese. Nel complesso, tutta la documentazione qui considerata – dagli scritti dei presidenti dei comitati per i libri ai soldati, agli articoli di alcune riviste cattoliche, dai manuali di Casati, alle varie edizioni della Guida dei Maestri italiani – testimonia come la questione della lettura costituisse uno snodo cruciale nell'Italia del primo Novecento: una lettura senza censure da diffondere liberamente fra la popolazione quale antidoto all'ignoranza, oppure da selezionare e limitare in base a ragioni morali, religiose, politico-ideologiche.

42. *Gb*, 1936, complessivamente pp. 437-474; per le citazioni pp. 437-438. In questa classe si rintracciano anche titoli in tedesco e inglese.

BIBLIOTECA DEI MAESTRI ITALIANI
MILANO - Via S. Paolo, 9

Omaggio

GUIDA
BIBLIOGRAFICA

IV EDIZIONE



GRUPPO D'AZIONE PER LE SCUOLE DEL POPOLO - MILANO

4. La lettura dei fumetti nella Sinistra italiana degli anni Cinquanta

di *Stefano Pivato*

All'inizio degli anni Cinquanta nelle file del Partito comunista si apre un dibattito sulle finalità educative del fumetto. Non si tratta di una discussione di secondo piano se ad aprire il contenzioso è Nilde Iotti, una figura di primo piano del Partito di Togliatti. Dalle pagine di *Rinascita* la Iotti accusa il fumetto di farsi portatore di un certo «primitivismo» che allontana dalla mente del fanciullo la fantasia e la creatività¹.

Ad attirare le reprimende del Partito comunista è soprattutto la fantascienza accusata di veicolare disimpegno e disinteresse verso la realtà². Di essere, in definitiva, una forma di «americanismo».

Nel corso del 1950 la Federazione giovanile comunista organizza una serie di iniziative che si concludono con l'aperta condanna per quanti leggono i fumetti. E di fronte a quei giovani comunisti che avevano avanzato caute aperture era intervenuto Giancarlo Pajetta che aveva bollato il fumetto come «un racconto abbreviato, impoverito, fatto solo di stupido e arido dialogo». In definitiva una espressione della «letteratura borghese decadente di oggi». L'invito di Pajetta era dunque quello di rifuggire il fumetto e di dedicarsi alla lettura di classici sovietici quali *Come fu temprato l'acciaio* di Ostrovskij o *La giovane guardia* di Fadeev³.

Fra le file degli educatori comunisti meno ortodossi si accende un vivace dibattito ed è Gianni Rodari a replicare al fronte dei conservatori che è possibile creare un tipo di fumettismo che per contenuti e messaggi si discosta alquanto da quelli americani. Tuttavia, alla replica di Rodari risponde seccamente lo stesso Togliatti sostenendo che, pur essendo auspicabile la nascita di una nuova letteratura per l'infanzia, occorre prendere definitivamente le distanze dal fumetto che per sua natura è di carattere antieducativo.

1. Cfr. i giudizi della Iotti riportati in Preziosi E. (2012), *Il Vittorioso. Storia di un settimanale per ragazzi 1937-1966*, il Mulino, Bologna, 2012.

2. Ivi, p. 254.

3. Pajetta G. (1949), «Conclusione del dibattito sui fumetti», in *Gioventù nova*, nn. 11-12, pp. 33-36.

Certamente non è solo la forma del fumetto ad attirare gli strali dei vertici del comunismo italiano ma anche i contenuti. Nelle strisce di carattere avventuroso prodotte in America negli anni Quaranta e Cinquanta, e spesso tradotte anche in Italia, il cattivo per antonomasia veste i panni del comunista sovietico, del bolscevico dipinto con tratti crudeli e brutali e ritratto nelle vesti di una spia, un militare o un sicario.

Ma il mondo del fumetto occidentale non propone solo figure di gangster e scene di violenza provocate dallo scompiglio che i comunisti accendono fra i grattacieli di Manhattan. Sono infatti anche i comics che, particolarmente durante la guerra fredda, diventano parodia, più o meno esplicita, dello scontro che oppone sovietici e americani⁴.

Personaggi famosi come Paperino si ritrovano a combattere contro l'Unione sovietica che nei fumetti si cela dietro nomi come «Ferrolandia» o «Brutopia» e i cui emblemi sono le manette e il martello, evocazione per nulla coperta del mondo dei lavori forzati e della reclusione.

All'inizio degli anni Sessanta il malvagio per antonomasia è la caricatura di Krusciov: «prepotente e pelato, grasso e maleducato»⁵. Stesso discorso per Topolino le cui avventure sono spesso ambientate nei paesi slavi i cui abitanti sono dipinti come «torbidi, un po' folli e spietati»⁶.

E dal mondo dei fumetti e dei comics lo scontro fra il sistema comunista e quello occidentale si trasferisce, a partire dalle prime imprese spaziali, nelle storie di fantascienza.

A imprimere una svolta sulle chiusure del mondo comunista nei confronti della fantascienza sono le prime imprese spaziali dell'Unione Sovietica a partire dall'autunno del 1957 e, soprattutto, il 3 novembre del 1957, il lancio spaziale della cagnetta Laika. Quella impresa accende di entusiasmo tutto il mondo comunista. Nella DDR, ad esempio, a partire dal 1957, le riviste per l'infanzia e l'adolescenza propongono storie a fumetti sulle esplorazioni spaziali. Giornali di scienze e tecnologia dirette alla gioventù della Germania orientale prontamente cambiano il proprio nome dandosi quello di *Rakete* (Razzo)⁷.

Nel mondo infantile la vicenda di Laika entra in una dimensione fiabesca. All'indomani dell'impresa il giornale dei giovani comunisti, *Pioniere*, sottolinea che: «Laika è ormai nel cuore di tutti gli uomini, tra cent'anni troveremo il suo nome sui libri, certamente nasceranno anche leggende e fiabe su

4. Faeti A. (1986), *In trappola col topo. Una lettura di Mickey Mouse*, Einaudi, Torino; Giovannoli R. (1991), *Johnny Azzardo contro i rossi. Comics e guerra fredda*, in D'Attorre P.P. (a cura di) (1991), *Nemici per la pelle. Sogno americano e mito sovietico nell'Italia contemporanea*, FrancoAngeli, Milano, pp. 369-386.

5. Giovannoli R. (1991), *Johnny Azzardo contro i rossi*, cit., pp. 369-386.

6. Faeti A. (1986), *In trappola col topo*, cit.

7. Spagnoli N. (2013), «*Siate allegri e cantate*». *Per una pedagogia socialista nei periodici e fumetti della Repubblica democratica tedesca (1949-1965)*, in Meda J. (a cura di) (2013), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*, Nerbini, Firenze, pp. 285-320.

di lei»⁸. In realtà non occorrerà aspettare gli anni che profetizzava il *Pioniere*. Laika entra immediatamente nel mondo delle favole. E a proiettarla in quella dimensione è, fra gli altri, uno dei massimi autori di fiabe del Novecento: Gianni Rodari. Già pochi giorni dopo il lancio dello *Sputnik 2* egli scrive infatti sulla prima pagina de *l'Unità* un articolo da titolo significativo, *La leggenda di Laika*, alimentando il culto leggendario della cagnetta: «Le faranno anche dei monumenti [...] Ma il monumento più bello glielo faranno i nostri ragazzi che chiameranno Laika i cuccioli con cui si rotolano festosamente. Per una Laika morta avremo migliaia di Laika vive»⁹.

Non sbagliava previsione Rodari. Lapidi commemorative dedicate a Laika e a quegli animali che si sono sacrificati in nome della scienza vengono scoperte nelle varie cittadine sovietiche¹⁰. La stampa gli dedica vignette nelle quali Laika soffia per spegnere le candeline in occasione del quarantesimo anniversario della rivoluzione di ottobre¹¹.

E la venerazione per la cagnetta contagia soprattutto i bambini. I corrispondenti dei giornali da Mosca sottolineano che, per le feste di fine anno, satelliti e piccoli cagnolini hanno sostituito le tradizionali comete come addobbi negli alberi di Natale. E nei grandi magazzini della capitale i doni più richiesti sono cagnolini, di stoffa o di gomma, che portano il nome di Laika¹². La cagnetta diviene talmente popolare che il suo nome, a partire dal 1957, compare su cioccolatini, caramelle, prodotti di bellezza e per l'infanzia, elettrodomestici. Il suo nome, inoltre, compare sulle insegne di esercizi commerciali o nella titolazione di gruppi musicali.

La conquista dello spazio entra a far parte di una venerazione che rinnova i caratteri della «religione» comunista attraverso una simbologia che dal mondo adulto si trasferisce a quello dell'infanzia e della gioventù comunista. Il *Pioniere* lancia fra i suoi giovani lettori un concorso, *Un viaggio nello spazio*, dove i lettori scatenano la loro fantasia attraverso racconti, desideri e fantasie. «La cagnetta Laika ha aperto all'uomo la conquista dell'universo ed è stata il primo essere vivente a raggiungere lo spazio. Se io dovessi pilotare un'astronave spaziale vorrei approdare sulla luna» scrive un giovane lettore¹³. Al quale si affianca il sogno di un altro bambino che considera l'era delle conquiste spaziali come il prodromo della pace universale: «Se io dovessi pilotare un'astronave spaziale approderei in un pianeta che finora gli scienziati di tutto il mondo hanno lasciato in un'ombra di paura: il sole. [...] Se vi saranno

8. A.M. (1957), «Un cane nello spazio», in *Pioniere*, 29 dic.

9. Rodari G. (1957), «La leggenda di Laika», in *l'Unità*, 12 nov.

10. «Una lapide ricorderà il sacrificio di Laika» (1957), *ivi*, 15 nov.

11. «I due sputnik festeggiano il quarantesimo compleanno del potere sovietico. Disegno di Canova» (1957), *ivi*, 10 nov.

12. Boffa G. (1957), «I bimbi di Mosca oggi chiedono doni a soggetto interplanetario», *ivi*, 29 dic.

13. Maiocchi M. (1957), «Sulla luna», in *Pioniere*, 29 dic.

abitanti farò amicizia, perché l'amicizia si conquista con la pace e non con la forza delle armi»¹⁴.

E a coronare quei desideri compaiono anche ingenue poesie:

O cagnetta spaziale
Sei l'eroina internazionale
Dei cani che ti invidieranno
Perché come te, mai saranno
Tu che lassù sei stata lanciata
E per la scienza ti sei sacrificata
Lassù col satellite artificiale
O cagnetta, cagnetta spaziale¹⁵

Alcune madri scrivono lettere ai giornali rivelando che:

Il mio bambino per giorni e giorni ha vissuto con Laika ha parlato con lei, ha pensato a lei, si è commosso, ha lasciato i fumetti per i giornali. Ha avuto un'eroina che non dimenticherà mai più, ha provato emozioni che non spariranno nel suo animo senza lasciare traccia¹⁶.

Da Napoli i fratelli Nino e Giulio Procopio scrivono:

Perché tanta meraviglia? Sono anni che noi a Napoli cantiamo la "luna rossa". Sapevamo anche prima che una luna rossa doveva venire. Le canzoni napoletane, qualche volta sono scritte da profeti¹⁷.

Lo stesso Rodari compone una filastrocca dedicata a *La luna bambina*:

E adesso a chi la diamo
Questa luna bambina
Che vola in un soffio
Dal Polo Nord alla Cina?¹⁸

Nella stampa comunista per l'infanzia le prime imprese spaziali suscitavano storie e strisce che si contrapponevano alla brutalità della fantascienza di marca americana. Se alla fine degli anni Quaranta Gianni Rodari aveva levato la sua voce raccomandando di distinguere fra un fumetto educativo e uno improntato alla violenza di derivazione americana, qualche anno più tardi è lo stesso Rodari a spiegare che esiste una fantascienza «cattiva» e una «buona». Rodari

14. *Tema di Loris Madotti* (1957), *ibidem*.

15. Batini M. (1957), "A Laika", *ibidem*.

16. "Laika e i fumetti" (1957), in *l'Unità*, 14 nov.

17. "Lettera alla luna" (1957), *ivi*, 10 ott.

18. Rodari G. (1957), "La luna bambina", *ibidem*.

spiega infatti che la fantascienza può rivestire una valenza educativa purché non diventi:

solo un pretesto per presentare vicende violente, spietate, storie di gangster ambientate su un'astronave anziché in un fumettaccio; quando la grande avventura astronautica viene immaginata come un'avventura di superuomini e conquistatori che si aprono la strada nello spazio a colpi di armi atomiche, di pistole disintegratrici, di fucili col raggio mortale, e altre simili invenzioni. In queste storie l'uomo è presentato come una specie di bandito del cosmo, di brigante pronto ad assaltare e ad azzannarsi con altri briganti¹⁹.

Occorre dunque, conclude Rodari, suscitare «letture che stimolano ad azioni utili, a pensieri e aspirazioni nobili, non quelle che alimentano oscuri terrori»²⁰.

Di qui dunque la proposta di una fantascienza «buona», in grado di stimolare nei bambini e negli adolescenti sentimenti in contrapposizione alla malvagità americana.

E le storie pubblicate dalla stampa comunista per l'infanzia replicano lo schema di una fantascienza dai buoni sentimenti. Certo, talvolta i pianeti sono abitati da orribili bestie e creature spaventose. Oppure da popoli bellicosi e feroci. Tuttavia la volontà degli scienziati, rivolta a plasmare il cosmo e i suoi abitanti per la salvaguardia di una scienza al servizio dell'umanità finisce per prevalere. E talvolta la vittoria delle forze del bene su quelle del male è condotta attraverso missioni spaziali alla cui guida si trovano scienziati sovietici. Come in *Assalto alla terra* dove una astronave viene assalita da una nave spaziale e disintegrata. I superstiti trovano rifugio in una base del Sahara dove trovano ad accoglierli il Professor Serghei, saggio ingegnere spaziale²¹.

A dirigere il laboratorio che coordina le operazioni del satellite spaziale in *La follia cosmica*, che compare a partire dal numero del 29 dicembre 1963, è il Professor Petrov. In *Pianeti sull'abisso* il governo centrale della immaginaria Federazione terrestre è presieduta dal Presidente Abramov che nella seduta inaugurale del suo gabinetto proclama che «soltanto la pace e non lo sterminio possono risolvere [...] tutti i problemi dei pianeti che compongono il sistema solare»²².

Talaltra, nelle storie per i più piccini, è «il capitano Sputnik della commissione razzi» a presiedere i lanci delle navicelle verso la luna²³.

Se le buone azioni che si svolgono nello spazio rinviano al sistema onomastico dell'Unione Sovietica (il Professor Petrov, l'ingegner Abramov), quelle cattive sono invece provocate da personaggi dai nomi occidentali. Come il ge-

19. Rodari G. (1960), "La fantascienza", in *Pioniere*, 17 genn.

20. *Ibidem*.

21. "Assalto alla terra" (1960), *ivi*, 3 genn.

22. "Pionieri dell'Unità" (1964), *ivi*, 25 giu.

23. "Le fantastiche avventure di Tommy" (1960), *ivi*, 18 sett.

nerale Mulhausen, ex ingegnere di Peenemunde «base nazista dove venivano fabbricati i famosi missili V1 e V2»²⁴.

Dal punto di vista letterario la fantascienza di marca comunista veniva a supportare presso il pubblico giovanile quel leit motiv che accompagna la propaganda che circonda le imprese spaziali sovietiche. Il messaggio che deve provenire dalle imprese spaziali è «comprensione e amicizia, convivenza pacifica, senza barriere e confini, fra tutti i popoli e tutte le razze, scienza e cultura per tutti»²⁵.

A tradurre le sollecitazioni della fantascienza comunista è anche uno dei personaggi più prestigiosi del comunismo della prima parte del Novecento: Teresa Noce. Nota con il nome di battaglia di «Estella» la Noce è fra le fondatrici del Partito comunista d'Italia nel 1921. Nel 1926 si unisce in matrimonio con Luigi Longo, futuro segretario del Partito comunista italiano e, assieme a lui intraprende una vita avventurosa che la porta prima a Mosca, poi a Parigi, quindi in Spagna durante la guerra civile per finire deportata dai nazisti nei campi di concentramento. Eletta nel dopoguerra all'Assemblea Costituente si separa da Longo negli anni Cinquanta e termina la sua vicenda politica.

È significativo il fatto che sia proprio una militante del calibro di Teresa Noce a dare alla luce, nel 1960, un romanzo di fantascienza che ha per protagonista Laika. Nelle pagine della Noce la cagnetta, anziché disintegrarsi nello spazio finisce paracadutata sul Pianeta Gora dove «non ci sono esseri superiori ed esseri inferiori, bestie e umani, padroni e servitori»²⁶. Gli abitanti di quel pianeta, i Gorariani, somigliano molto ai cani «ma [...] hanno sei gambe anziché sei»²⁷.

La legge fondamentale di quel pianeta è quella di «non uccidere per la vita. La sola legge universale». Per cui non solo sono sconosciute le guerre ma tutti si cibano di vegetali che crescono in abbondanza sui terreni, sotto il mare e nel sottosuolo.

Su Gora nessuno è costretto a lavorare per mangiare: ogni famiglia è provvista di almeno un automa che provvede al fabbisogno per l'intera famiglia i cui componenti possono così dedicarsi alla cultura, all'arte o alla lettura. Tanto più che su Gora non esiste il danaro: «Per importante che sia il danaro, sulla Terra, è evidente che se ne può fare a meno, tanto è vero che su Gora si ignora perfino cosa sia!»²⁸.

In un pianeta in cui il danaro è sconosciuto, i furti e le guerre ignorate non esistono quindi né tribunali, né guardie né esercito.

Ciò non significa ignorare il pericolo della guerra di fronte alla quale i gora-

24. Mallard B., "Missione Antartico" (1959), *ivi*, 1° febb.

25. Noce T. (Estella) (1960), *Le avventure di Layka cagnetta spaziale*, Gastaldi, Milano, p. 54.

26. *Ibidem*.

27. *Ivi*, p. 64.

28. *Ivi*, p. 88.

riani non userebbero le armi ma, «Senza spargere sangue, siamo in grado di circondare Gora con una barriera magnetica, capace di respingere qualsiasi missile e di impedire a qualunque astronave di scendere o anche solo di avvicinarsi al nostro Pianeta senza il nostro permesso»²⁹.

Pochissime e risalenti alla antichità sono le leggi sul pianeta Gora e allorché occorre cambiarle e modificarle è il Collegio degli Anziani e il Collegio degli scienziati vi provvede attraverso la convocazione della Assemblee popolari. D'altronde rarissime sono le dispute in un Pianeta dove regnano «concordia, progresso, benessere e fraternità»³⁰.

Laika vive a lungo e felice sul Pianeta Gora ma, a un certo punto, decide che è ora di fare ritorno. Non tanto per quella nostalgia che di tanto in tanto la assale allorché pensa alla «patria sovietica». Ma perché è convinta che quanto ha imparato su Gora debba divenire o patrimonio degli abitanti del Pianeta Terra. E allora, su una astronave approntata dai Gorariani Laika si appresta a tonare sulla terra per portarvi «il messaggio di Gora: comprensione e amicizia, convivenza pacifica, senza barriere e confini, fra tutti i popoli e tutte le razze, scienza e cultura per tutti»³¹

Se, dunque, per la fantascienza americana gli extraterrestri sono apportatori di morte e distruzione, per Teresa Noce i pianeti dello spazio sono apportatori di una civiltà di pace e progresso. Anzi Gora prefigura la futura società comunista affrancata dalle guerre e dalle differenze sociali.

L'editore Gastaldi si occupa anche di far tradurre il racconto della Noce in lingua russa tant'è che l'11 agosto 1960, indirizza alle autorità moscovite una copia del libro. Nel plico anche una lettera di Teresa Noce con la quale l'allora deputata del Partito comunista italiano chiede notizie sui tempi di pubblicazione e sulle norme che regolano i diritti d'autore in Unione sovietica³². Da Mosca la risposta arriva dopo un anno. Il 19 agosto 1961 la Editrice statale della letteratura per bambini del Ministero della Pubblica istruzione della Repubblica russa, a firma del redattore capo B. Kompanietz, comunica all'editore Gastaldi che non si procederà alla traduzione del racconto. I motivi del rifiuto vengono giustificati dal fatto che il lancio nello spazio di Gagarin prima e di Titov poi hanno offuscato il ricordo di Laika. Ma, soprattutto che il contenuto del racconto risulta privo di quegli elementi di realismo che devono guidare la letteratura per l'infanzia³³.

29. Ivi, p. 86.

30. Ivi, p. 84.

31. Ivi, p. 148.

32. *Lettera dell'Editore Mario Gastaldi, 11 ag. 1960*; la lettera è in lingua francese. *Lettera di Teresa Noce*; in alto a sinistra, a stampa, Camera dei deputati. Entrambe le lettere sono nell'Archivio Giuseppe Longo di Milano.

33. *Lettera, Mosca 19 lug. 1961 indirizzata all'editore Gastaldi*. In alto a sinistra a stampa e in caratteri cirillici: Gosudarstvennoe izdatel'stvo detskoj literatury "Detgiz". Ministerstva Prosvěščenija RSFSR (Editrice statale della letteratura per bambini "Detgiz" del Ministero della Pubblica Istruzione della Repubblica Russa), in Archivio Giuseppe Longo.

Indignata è la risposta di Teresa Noce che accusa il responsabile editoriale di non essere «né un uomo di cultura [...] né un comunista [...]». Affermando infatti – prosegue Teresa Noce

che il libro in questione non ha basi sufficientemente scientifiche per i ragazzi sovietici, lei dimostra proprio di sottovalutare l'intelligenza di questi. Tutti i ragazzi del mondo, e quelli sovietici più degli altri, come hanno dimostrato Gagarin e ora Titov [...] sanno benissimo fare la differenza tra il ragionamento scientifico di una cagnetta – sia pure Laika! – e la vera scienza cosmica³⁴.

Nel 2009 viene presentato al Festival del cinema di Venezia *Cosmomauta*, film di Susanna Nicchiarelli. La scena iniziale del film si apre sulla cerimonia di una prima comunione nel corso del 1957. All'improvviso dal gruppo delle comunicande si stacca una bambina di nove anni che scappa dalla chiesa e, dopo una lunga corsa per i campi, si barricata nel bagno di casa. Raggiunta dalla madre che le chiede spiegazioni la bambina spiega il suo gesto di rifiuto: «perché sono comunista!». È il fratello della bambina, Luciano, un appassionato cultore delle imprese spaziali sovietiche, ad avere orientato politicamente la piccola sorella. La cagnetta Laika è stata inviata in orbita sopra la Terra battendo sul tempo gli odiati americani. E per la bambina l'utopia di una nuova società si salda al sogno della conquista dello spazio. Come a dire che sessanta anni più tardi da quella impresa, pur scomparsa l'ideologia, Laika continua a esercitare fascino e suggestione nell'immaginario.

34. Lettera dattiloscritta di Teresa Noce indirizzata a Ministerstva Prosveščeniya RSFSR, cit.

5. Dal puzzle alla rete: verso un modello di analisi della lettura

di Maurizio Vivarelli

1. Alla ricerca di un metodo

La lettura, nella sua dimensione generale e complessiva e nei suoi aspetti specifici è un argomento di studio elusivo, e rispetto al quale non è semplice orientarsi. L'*Enciclopedia Treccani*, ad esempio, ne propone una descrizione che curiosamente fa riferimento in modo molto selettivo solo a tre ambiti, individuati nella pedagogia, per cui essa consiste nella azione di decifrare un testo scritto o stampato, nella religione, riferendosi alla Liturgia della Parola, e cioè alla lettura di un brano delle Scritture durante la Messa, e infine nei contesti tecnici, nei quali la lettura si attua nella rilevazione del valore indicato da uno strumento di misura¹. La definizione del *Vocabolario Treccani* è invece così organizzata:

1. a. L'azione di leggere, di decifrare cioè un testo scritto o stampato [...].
 - b. In senso più ampio, l'atto di leggere prendendo conoscenza di ciò che è scritto o di come è scritto [...].
 - c. Il fatto di saper leggere, o l'esercizio del leggere, come parte dell'insegnamento elementare: *è molto bravo in lettura; l'ora di lettura; libro di lettura per la 3^a classe* [...].
 - d. Il modo di leggere, con riguardo alla capacità oppure all'attenzione [...].
 - e. Il fatto di leggere ad alta voce, per informare altri del contenuto di uno scritto [...].
 - f. Con sign. più concr., la cosa stessa, lo scritto, l'opera che si legge: [...].
 - g. Discorso, conferenza, relazione su un argomento letterario, scientifico o d'altro genere, letti pubblicamente [...].
 - h. ant. La lezione di un professore universitario, e anche, con valore collettivo, l'insieme delle lezioni costituenti un corso su un dato tema, eventualmente raccolte in volume [...].
2. In relazione con gli usi estensivi del verbo *leggere*:
- a. L'atto, l'operazione di decifrare o interpretare una qualsiasi forma di scrittura non alfabetica, una serie di segni, di simboli, o altra notazione, rappresentazione o registrazione [...].

1. *Letture*, in *Enciclopedia online Treccani*, testo disponibile su: www.treccani.it/enciclopedia/lettura/. Data di ultima consultazione dei siti web 4 gennaio 2020.

- b. *L. di uno strumento di misura*, rilevazione del valore indicato dallo strumento [...].
- c. *L. del pensiero*, forma di cognizione extrasensoriale, ammessa dalla metapsichica, che permetterebbe di leggere il pensiero altrui (per telepatia, mediante il contatto della mano, attraverso un medium ecc.) [...]².

Dopo esserci collocati nei diversi campi linguistici entro i quali si utilizzano i termini che designano l'atto, siamo in grado di riconoscere, anzitutto, la varietà delle azioni la cui esecuzione è ritenuta un atto di lettura, senza che tuttavia, al di là delle esemplificazioni, ci venga comunicato nulla sul significato, se non attraverso l'impiego di termini e concetti vagamente sinonimici, come “decifrare” o “intepretare”, fino alla “cognizione” connessa a forme extrasensoriali di accesso a contenuti informativi. Oltreché nel linguaggio naturale il termine è caratterizzato da usi rilevanti nei molteplici contesti delle discipline bibliografiche e biblioteconomiche, e nei settori disciplinari ad esse collegati, per la strettissima relazione con il campo semantico di uno dei termini/concetti centrali di quelle tradizioni, e cioè “libro”, in cui, affermava Richard De Bury nel suo celebre *Philobiblon*, «lo stesso incomprendibile Dio altissimo è contenuto e còlto» attraverso la lettura³. Infine, per approdare a territori di natura biblioteconomica in senso stretto, non vi è dubbio che i *Compiti della biblioteca pubblica* dichiarati nel Manifesto UNESCO sono attuati attraverso l'esecuzione di atti di lettura da parte delle persone, con la convinzione soggiacente che «La libertà, il benessere e lo sviluppo della società e degli individui sono valori umani fondamentali»⁴. Lungo questo asse si collocano dunque le politiche e le azioni finalizzate alla organizzazione pubblica, alla gestione, comunicazione, promozione della lettura, su cui nel corso degli anni sono intervenuti con particolare continuità, tra gli altri, Luca Ferrieri e Giovanni Solimine con la convinzione che ciò costituisca un “bene” per i singoli e per la società nel suo insieme, senza per questo trascurare la necessità imprescindibile della percezione della necessità di uno sfondo argomentativo di “lunga durata”⁵.

L'obiettivo di questo contributo è quello di proporre un modello di analisi della lettura, che sia in grado di metterne in evidenza alcuni dei principali elementi costitutivi: la complessità, in primo luogo, e l'interdisciplinarietà, con la consapevolezza che quest'ultima non è qualità inerente l'oggetto (cioè la lettura), ma riguarda il punto di vista a partire dal quale l'oggetto viene “visto”, e dunque percepito e pensato. Questo percorso si svilupperà secondo una duplice

2. *Letture*, in *Vocabolario online Treccani*, testo disponibile su: www.treccani.it/vocabolario/lettura/.

3. De Bury R. (1998), in Di Branco P. (a cura di) (1988), *Philobiblon*, La Vita Felice, Milano, p. 53.

4. “Manifesto UNESCO per le biblioteche pubbliche” (1995), in *AIB Notizie*, 7, 5, pp. 1-2, traduzione di Maria Teresa Natale.

5. Cfr. Ferrieri L. (2013), *Fra l'ultimo libro letto e il primo nuovo da aprire: letture e passioni che abitiamo*, Olschki, Firenze; Solimine G. (2010), *L'Italia che legge*, Laterza, Roma-Bari; Solimine G. (2014), *Senza sapere: il costo dell'ignoranza in Italia*, Laterza, Roma-Bari.

prospettiva. Da un lato verrà effettuato un esame, sommario e sintetico, della letteratura sull'argomento; in seconda istanza ci si porrà il problema di come sia possibile, a partire da dati strutturalmente eterogenei, intuire ed elaborare un modello, in forma di grafo, che consenta la rappresentazione e l'ordinamento della lettura in quanto tale, e cioè di ogni tipo di atto del leggere. Infine, e in terzo luogo, verranno proposte alcune considerazioni finali centrate sulla parola "lettura", cercando di individuare direttamente nel linguaggio le tracce iniziali del significato originario sedimentato nella struttura della parola. Queste linee di riflessione, qui solo parzialmente sviluppate, hanno trovato una più ampia sede di elaborazione nella monografia *La lettura: storie, teorie, luoghi*⁶; un'opera per me importante, con la quale ho cercato di tessere nuovamente le fila di interessi, curiosità, letture distribuite nel corso degli anni, e rispetto alle quali avvertivo fortemente l'esigenza di cercare una forma di elaborazione tendenzialmente unitaria.

Cercare di ragionare in modo organico e articolato su questi problemi, tuttavia, pone di fronte, da subito, al metaforico confronto, simbolico e dialettico, con un puzzle non semplice da risolvere, trovando la posizione "giusta", cioè conforme a un modello, delle tessere che ne costituiscono le parti componenti. Può essere dunque utile utilizzare, in esordio, le opinioni in di un autorevole e acuto indagatore di puzzle e altri rompicapi, Georges Perec, quando scrive:

Se ne potrà dedurre quella che è probabilmente la verità ultima del puzzle: malgrado le apparenze, non si tratta di un gioco solitario: ogni gesto che compie l'attore del puzzle, il suo autore lo ha compiuto prima di lui; ogni pezzo che prende e riprende, esamina, accarezza, ogni combinazione che prova e prova ancora, ogni suo brancolare, intuire, sperare, tutti i suoi scoramenti, sono già stati decisi, calcolati, studiati dall'altro⁷.

Esaminare le metaforiche tessere in cui «non sono gli elementi a determinare l'insieme, ma l'insieme a determinare gli elementi»⁸ equivale dunque a valutare criticamente i molti punti di vista disciplinari, specifici e parziali, che nel nostro caso di lettura si occupano, verificando se sia possibile cercare di risolvere le aporie del puzzle, per approdare a un punto di vista diverso da quello del frammentario disordine iniziale, se possibile più ampio e convincente, e più vicino a una forma che concordemente potremmo definire "vera".

L'ipotesi di lavoro, dunque, consiste nel porre come fine l'elaborazione di una prospettiva che dia conto della lettura non solo in quanto pratica, o, in senso foucaultiano, "discorso" interno ai metodi della ricerca di un dato campo disciplinare, ma anche come fenomeno articolato e complesso, estesamente pervasivo, di cui cercare di rintracciare la fisionomia soggiacente alla pluralità inde-

6. Vivarelli M. (2018), *La lettura: storie, teorie, luoghi*, con contributi di C. Cognigni C. e C. Faggiolani, Editrice Bibliografica, Milano.

7. Perec G. (2000), *La vita, istruzioni per l'uso*, Rizzoli, Milano, 2000, p. 9 (ed. orig. *La vie mode d'emploi*, Hachette, Paris, 1978).

8. Ivi, p. 7.

finita dei contesti, antropologici e storici, entro i quali le comunità dei lettori si sono collocate e disposte.

Si tratta di una prospettiva indubbiamente non semplice, che si situa esattamente nel punto di intersezione tra i metodi che, della lettura, discutono le singole parti componenti (testo, paratesto, supporto, forme della produzione e comunicazione editoriale ecc.), e quelli, forse da non considerare propriamente “metodi”, che tuttavia aspirano a fornirne una rappresentazione tendenzialmente unitaria e olistica.

La linea interpretativa secondo cui della lettura può darsi solo un sapere scheggiato e parziale è stata sostenuta con grande autorevolezza da due “chierici” di primissima fila della cultura contemporanea, Roland Barthes ed Antoine Compagnon, che nel 1979, nella voce “Lettura” dell’*Enciclopedia* Einaudi, si sono interrogati su:

Quale punto di vista adottare su una parola che ha troppi usi? Quello della sociologia, della fisiologia, della storia, della semiologia, della religione, della fenomenologia, della psicanalisi, della filosofia? [...] Al termine del catalogo, la domanda rimarrebbe invariata: che cosa è la lettura? Bisogna allora mancare di metodo, e procedere per colpi d’occhio, per istantanee: aprirsi agli spiragli della parola, occuparla per sondaggi successivi e differenziati, tenere più fili a un tempo che s’intreccino e tessano la trama della lettura⁹.

A fronte di questa epistemologia del frammento, che come quella del “discorso amoroso” di Barthes viene via via raccolta dalle pieghe inesauribili dei testi, si oppongono comunque un numero significativo di altre posizioni e atteggiamenti critici, che, ostinatamente, mostrano di non voler rinunciare al sogno, forse mitico, di una unità del ragionamento, oggettivata nella unità, da scoprire, che può unificare i diversi campi del sapere. Un esempio molto noto di questo approccio è rappresentato da un celebre personaggio dell’*Uomo senza qualità* di Robert Musil, il generale Stumm, che ha per fine della propria “Azione Parallela” anche quello di «vedere tutto l’insieme», nel caso specifico ricomponendo la tessitura unitaria dei libri solo in apparenza ordinati negli scaffali della Österreichische Nationalbibliothek di Vienna, penetrando in essi come se si trattasse di «linee nemiche»:

Posso dirti che mi pareva di essere entrato nell’interno di un cervello: tutt’intorno nient’altro che scaffali con le loro celle di libri, e dappertutto scalette per arrampicarsi, e sui leggi e sulle tavole mucchi di cataloghi e di bibliografie, insomma tutto il succo della scienza e nemmeno un vero libro da leggere, ma soltanto libri su libri: c’era per davvero odore di fosforo cerebrale, e non credo di illudermi se dico che avevo l’impressione di essere arrivato a qualcosa! [...] «Signor bibliotecario» esclamo «lei non può piantarmi in asso senza rivelarmi come fa a raccapezzarsi [...] in questo manicomio [...]». «Signor generale» dice «lei vuol sapere come faccio a conoscere questi libri uno

9. Barthes R., Compagnon A. (1979), *Lettura*, in *Enciclopedia*, vol. 8, Einaudi, Torino, pp. 176-199, in part. p. 176.

per uno? Ebbene, glielo posso dire: perché non li ho mai letti! [...] Il segreto di tutti i bravi bibliotecari è di non leggere mai, dei libri a loro affidati, se non il titolo e l'indice. Chi s'impaccia del resto, è perduto come bibliotecario!» m'istruisce. «Non potrà mai vedere tutto l'insieme!»¹⁰.

Alcuni secoli prima di Musil un altro grande visionario, Giulio Camillo detto Delminio, celebre cultore delle arti della memoria, formato nel clima ermetizzante ispirato dal lullismo, dall'alchimia, dalla cabala e dalle culture rinascimentali, si mise in cerca per l'ennesima volta di un punto di osservazione metaforicamente sopraelevato, da cui governare con uno sguardo "panoramico" il paesaggio della realtà; punto di osservazione intorno al quale si immaginava di poter costruire un dispositivo organicamente coeso, un *Theatro*, nel quale disporre il microcosmo della conoscenza umana, essenzializzato e ridotto a partire dagli elementi rinvenuti nel macrocosmo:

Se noi fossimo in un gran bosco et havessimo desiderio di ben vederlo tutto, in quello stando al desiderio nostro non potremo sodisfare, perciocché la vista intorno volgendo, da noi non se ne potrebbe veder se non una picciola parte, impedendoci le piante circonvicine il vedere delle lontane; ma se vicino a quello vi fosse una erta, la qual ci conducesse sopra un alto colle, dal bosco uscendo, dall'erta cominceremmo a veder in gran parte la forma di quello; poi, sopra il colle asceti, tutto intiero il potremmo raffigurare¹¹.

Infine, per approdare a un autentico e praticabile metodo, elaborato nell'alveo di una autorevole e consolidata tradizione accademica, "panoramico" è l'aggettivo che qualifica il senso della prospettiva di indagine di un importante storico contemporaneo, Peter Burke, che ha scritto due libri molto interessanti dedicati a un argomento elusivo almeno quanto la lettura, la conoscenza¹².

Il metodo di Burke si fonda su due principi essenziali: la panoramicità e la defamiliarizzazione. Della prima qualcosa già si è detto; della seconda possiamo aggiungere che, per conseguirla, si rende necessario procedere a una sorta di neutralizzazione della individualità dello sguardo, con modalità simili a quelle di un etnologo che si confronta con un atteggiamento antropologico radicalmente "altro". Il primo elemento può essere descritto come un approccio «impressionistico nel suo metodo e provvisorio nelle sue conclusioni, senza pretesa di coprire l'intero territorio dell'argomento trattato ma di offrirne piuttosto una veduta panoramica»; il secondo prevede

10. Musil R. (1957), *L'uomo senza qualità*, Einaudi, Torino, cap. 100 (ed. orig. *Der Mann ohne Eigenschaften*, Rowohlt Verlag, Berlin, 1930-1943).

11. Camillo G. (2015), *L'idea del Theatro, con L'idea dell'eloquenza, il De transmutatione e altri testi inediti*, a cura di L. Bolzoni, Adelphi, Milano, p. 151.

12. Cfr. Burke P. (2002), *Storia sociale della conoscenza: da Gutenberg a Diderot*, il Mulino, Bologna (ed. orig. *A Social History of Knowledge: From Gutenberg to Diderot*, Polity, Cambridge, 2000); Burke P. (2013), *Dall'Encyclopédie a Wikipedia: storia sociale della conoscenza. 2*, il Mulino, Bologna, 2013 (ed. orig. *A Social History of Knowledge II: From the Encyclopédie to Wikipedia*, Polity, Cambridge, 2012).

una sorta di presa di distanza che fa apparire bizzarro ciò che ci era familiare e arbitrario ciò che era naturale, con l'obiettivo di renderci – scrittore e lettori in eguale misura – più consapevoli del “sistema della conoscenza” nel quale viviamo, descrivendo e analizzando i mutamenti dei sistemi del passato¹³.

Ancora più a monte di questa pur amplissima premessa vanno inoltre richiamati i motivi per i quali si ritiene che valga pena di intraprendere un itinerario argomentativo così accidentato e incerto.

La ragione di fondo risiede per me nella presa d'atto che la lettura è una delle attività fondamentali della nostra tradizione culturale: è grazie a essa che pensiamo, leggendola, la realtà. Da ciò si evince che, in questo contributo (come del resto nel libro sopra richiamato) con il termine “lettura” verrà utilizzato nella sua accezione più ampia ed estesa.

2. Le discipline della lettura

Il campo bibliografico degli studi relativi alla lettura, nella sua dimensione complessiva e nei suoi aspetti specifici, è estremamente ampio e diversificato, e ciò dipende, indubbiamente, dalla complessità costitutiva dell'oggetto di studio, che pur nelle sue molteplici forme possiamo convenire di continuare a chiamare “libro”. In primo luogo è necessario precisare il profilo di quale “lettura” si stia indagando, se cioè intendiamo limitarci a quella applicata al libro gutenberghiano e alle sue più recenti trasformazioni; oppure se l'oggetto è costituito da tutte le tipologie di libri, indipendentemente dalla forma e dal supporto, o, verso l'estremo opposto, da tutte le diverse tipologie testuali, grafiche e iconiche; oppure, secondo l'accezione più estesa, dall'insieme delle attività cognitive connesse alla decodifica di segni impressi per produrre significazione. Per cercare di fuoriuscire da questo autentico labirinto dobbiamo dunque in primo luogo tener conto dei diversi punti di vista disciplinari che alla lettura sono applicati, scorrendo il “catalogo” evocato da Barthes e Compagnon, approfondendone lievemente alcuni; e poi scegliere un punto di vista, e poi svilupparne le argomentazioni con coerenza e chiarezza, lasciando consapevolmente sullo sfondo il dubbio che proprio il punto di vista che scegliamo possa non essere il più adatto o appropriato. Questa varietà inesauribile dei possibili “punti di vista”, peraltro, può essere colta nella sua immediatezza percettiva riflettendo sulla omologa varietà dei modelli di rappresentazione visiva che della lettura sono stati nel corso della sua storia plurimillennaria. Tra i tanti scegliamo qui, a titolo del tutto esemplificato, un celebre dipinto di Jean-Baptiste-Siméon Chardin dal titolo *Les amusements de la vie privée*, risalente al 1746 (*Fig. 1*), e dunque collocato nel cuore della cosiddetta “rivoluzione della lettura”, quan-

13. Burke P. (2002), *Dall'Encyclopédie a Wikipedia*, cit., p. 15. Burke P. (2013), *Storia sociale della conoscenza: da Gutenberg a Diderot*, cit., p. 10.

do si passa da un canone di ricezione intensivo, tipicamente di Antico Regime, a uno estensivo, collegato ai generi emergenti, primo tra tutti il romanzo, e ai nuovi pubblici che si stavano profilando nell'Europa coeva (donne, operai, bambini), secondo linee di riflessione sviluppate con particolare attenzione nei noti contributi di Reinhard Wittmann e Martyn Lyons¹⁴.



Fig. 1 – Jean-Baptiste-Siméon Chardin, «Les amusements de la vie privée». Stampa di Louis Surugue, 1747, dal dipinto conservato al Museo Nazionale di Stoccolma.

14. Cfr. R. Wittmann (1995), *Una «rivoluzione della lettura» alla fine del XVIII secolo?*, in Cavallo G., Chartier R. (a cura di) (1995), *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Laterza, Roma-Bari, pp. 337-370; Lyons M. (1995), *I nuovi lettori nel XIX secolo: donne, fanciulli, operai*, ivi, pp. 371-410; Lyons M. (2019), *Storia della lettura e della scrittura nel mondo occidentale*, Editrice Bibliografica, Milano.

Intanto, con l'immagine che segue, possiamo dare un colpo d'occhio all'insieme delle discipline della lettura (Fig. 2):

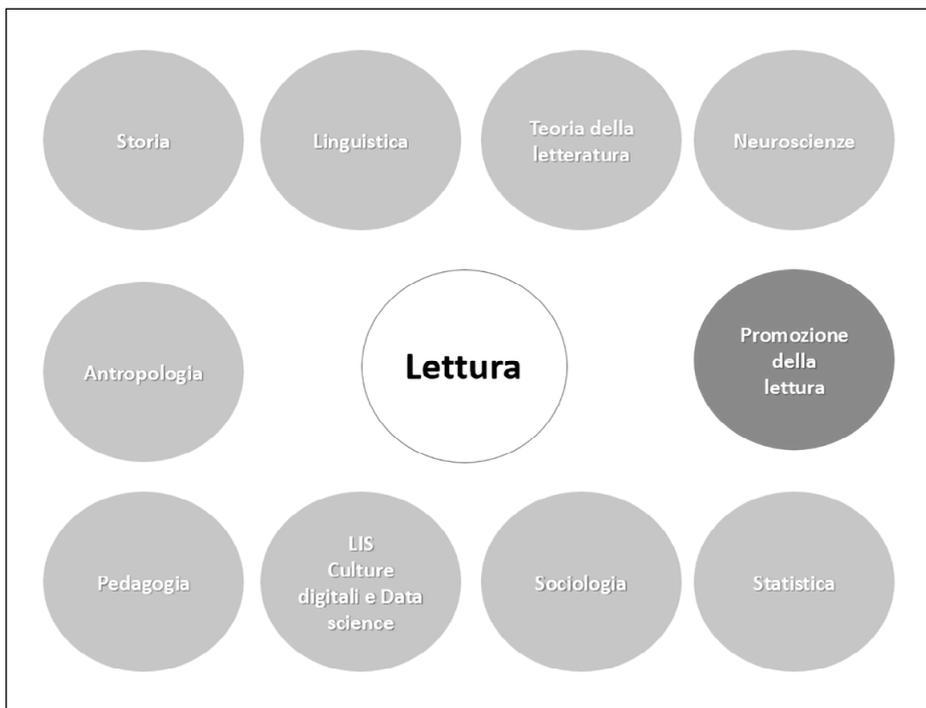


Fig. 2 – Vista d'assieme delle discipline che hanno per oggetto la lettura.

Questo rapido colpo d'occhio sull'insieme dei diversi campi disciplinari che si occupano di lettura viene poi dispiegato negli esiti a stampa delle singole prospettive di studio, e dunque organizzato secondo specifici e peculiari modelli e programmi, conformi alle opzioni dell'autore, e alle regole argomentative e retoriche di settore. La storia della lettura, dunque, definisce come proprio oggetto i contesti entro i quali la pratica del leggere si situa; la teoria della letteratura prende in esame le relazioni estetiche e cognitive che collegano testi e lettori; la pedagogia i principi, metodi e tecniche per l'insegnamento, e così via¹⁵. Particolarmente interessanti, per la prospettiva seguita in questa sede, l'ambito degli studi sociologici e antropologici che, a partire da quelli classici di Marshall McLuhan, hanno messo in evidenza con le opere di Walter J. Ong e di Jack Goody le relazioni tra storia della scrittura e storia della lettura, interpretate entrambe come «tecnologie della parola» che hanno dato origine a profonde

15. Per un più ampio e sistematico inquadramento bibliografico, cfr. Vivarelli M. (2018), *La lettura*, cit.

trasformazioni nelle strutture cognitive della nostra specie, «addomesticando» l'originario «pensiero selvaggio»¹⁶.

E, infine, almeno un cenno va riservato ai risultati conseguiti nell'ambito delle neuroscienze, entro il quale, grazie anche all'ausilio di sofisticate tecnologie, si è potuto stabilire che la lettura viene effettuata da gruppi di neuroni specializzati che hanno sviluppato la capacità di elaborare le informazioni connesse al riconoscimento visivo, grafico, sonoro, semantico delle lettere, delle parole, delle frasi; neuroni che, secondo la teoria del “riciclaggio” elaborata da Stanislas Dehaene, sono stati finalizzati a queste funzioni adattando funzionalità biologiche preesistenti. Non esiste dunque una base genetica della lettura, e ciò favorisce l'adattamento della nostra specie al mutare dei contesti storici, tecnologici e antropologici nei quali la lettura viene praticata¹⁷.

3. Dal puzzle alla rete

L'ampiezza e la varietà dei punti di vista disciplinari fin qui richiamati, nella sua indefinita estensione, ci consente di apprezzare ancora le suggestioni della metafora del puzzle che, mentore Percec, abbiamo evocato in apertura, con la moltitudine delle sue tessere ritagliate seconda una forma d'assieme a noi ignota.

A questo punto, dunque, si profila una scelta realmente impegnativa. Da un lato saremmo pienamente legittimati a prendere atto, diciamo con “realismo”, che della lettura non possano darsi che rappresentazioni scheggiate e parziali, e sulla scorta di *auctoritates* diverse ritenere non sormontabile il limite in tal modo istituito. Oppure – ed è evidentemente la linea che qui verrà seguita – possiamo scegliere di accostarsi alla lettura riconoscendone in primo luogo la complessità, in senso anzitutto epistemologico, che possiamo prendere in esame partendo dalla definizione di del filosofo e sociologo francese Edgar Morin, secondo cui: «La parola *complexus* vuol dire “legato”, “tessuto insieme” e, dunque, il pensiero complesso è un pensiero che lega, da una parte con-

16. Cfr. Ong W.J. (1986), *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna (ed. orig. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, Methuen, London - New York, 1982); Ong W.J. (1989), *Interfacce della parola*, il Mulino, Bologna (ed. orig. *Interfaces of the Word*, Cornell University Press, Ithaca-London, 1977); Goody J. (1981), *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, FrancoAngeli, Milano (ed. orig. *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University, Cambridge, 1977).

17. Dehaene S. (2009), *I neuroni della lettura*, prefazione di Jean-Pierre Changeux, Cortina, Milano (ed. orig. *Les neurones de la lecture*, 2007); Wolf M. (2009), *Proust e il calamaro: storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano (ed. orig. *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*, Icon Books, London, 2008); Wolf M. (2018), *Lettore, vieni a casa: il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano (ed. orig. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*, HarperCollins, New York, 2018).

testualizzando, cioè legando al contesto, dall'altro tentando di comprendere che cosa è un sistema»¹⁸.

E che cosa può accadere, infine, quando con questi temi si sceglie di confrontarsi, virando su di un versante più propriamente esistenziale, per “fare i conti” con la lettura cercando non solo di descriverne le pratiche, ma soprattutto andando in cerca dei suoi effetti? Questo percorso è esattamente quello seguito da Primo Levi, nelle poche splendide pagine della *Prefazione a La ricerca delle radici*¹⁹. Il libro venne scritto nel 1980, quando Giulio Bollati, direttore editoriale dell'Einaudi, chiese ad alcuni autori, tra cui Levi, di realizzare una antologia di brani da inserire nella collana «Lecture per la scuola media». Quella di Levi non venne ritenuta adatta, e per questo l'editore ne decise la pubblicazione negli «Struzzi», con l'obiettivo di rivolgersi a un pubblico più ampio; il libro fu infine pubblicato nel 1981. Primo Levi, nella *Prefazione*, scrive dunque che, arrivati «A un certo punto del percorso, si avverte l'esigenza di fare i conti, tutti, e di cercare di capire quanto si è ricevuto e quanto dato; quanto è entrato, quanto è uscito e quanto resta»; e rispetto a ciò diviene allora necessario chiedersi «Quanto delle nostre radici viene dai libri che abbiamo letti». La risposta è quanto mai aperta: «Tutto, molto, poco o niente», con moltissime variabili che producono effetti «a seconda dell'ambiente in cui siamo nati, della temperatura del nostro sangue, del labirinto che la sorte ci ha assegnato»²⁰. Le letture di Primo Levi vengono riconosciute come prodotte da «input ibridi», che coabitano nella celebre figura del “centauro”, con cui lo scrittore torinese si identificava, dalla doppia natura, tecnico-scientifica e letteraria. Levi ritiene che la sua scrittura sia stata fortemente influenzata dal suo mestiere di chimico, ed è per questo costitutivo “ibridismo” che l'esperimento del tracciare la mappa delle proprie letture rischia di risultare irrimediabilmente «pasticciato». Levi dichiara di aver letto molto, perché apparteneva «a una famiglia in cui leggere era un vizio innocente e tradizionale, un'abitudine gratificante, una ginnastica mentale, un modo obbligatorio e compulsivo di riempire i vuoti di tempo, e una sorta di fata morgana nella direzione della sapienza».

Il censimento delle letture condotte obbliga Levi a mettersi a nudo, con grande difficoltà, e con un atteggiamento simile a quello del paziente sul lettino «in attesa che il chirurgo gli apra la pancia»²¹. Dopo aver rivolto questo sguardo, lucido e ironico, alle origini della propria abitudine alla lettura, Levi

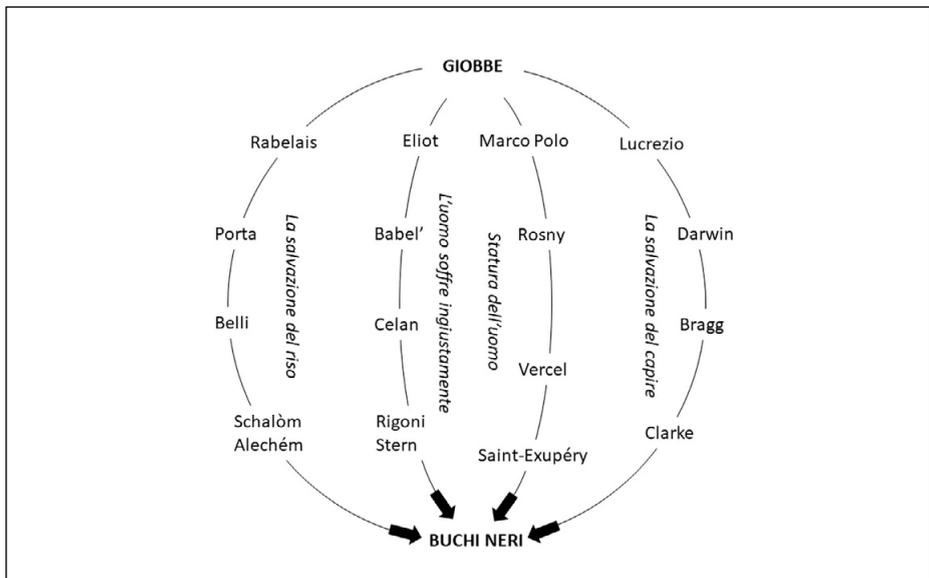
18. Morin E. (2016), *Sette lezioni sul pensiero globale*, a cura di M. Ceruti, Cortina, Milano, p. 102 (ed. orig. *Penser global: l'homme et son univers*, Éditions Robert Laffont, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 2015). La letteratura sul tema della complessità è naturalmente sterminata; per un primissimo inquadramento cfr. Bocchi G., Ceruti M. (a cura di) (1985), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano; Morin E. (2011), *La sfida della complessità*, a cura di A. Anselmo e G. Gembillo, Le lettere, Firenze.

19. Levi P. (1981), *Prefazione a La ricerca delle radici: un'antologia personale*, Einaudi, Torino.

20. Ivi, p. 5.

21. Ivi, pp. 5-6.

si meraviglia della natura dell'ecosistema colto e individuato nelle sue stesse «viscere», in cui dimorano «saprofiti, uccelli diurni e notturni, rampicanti, farfalle, grilli e moffe»; ed è qui che si nascondono le impronte di quello «straccio di Es» che affiora quando ci si immerge nella propria interiorità, con un movimento che è «opera notturna, viscerale e in gran parte inconscia»; ed è proprio in questo luogo che le letture effettuate si sono confusamente sedimentate, perché questo è ciò che accade al lettore «saltuario ed erratico», «che legge per curiosità, impulso o vizio e non per professione», e che si imbatte talvolta in felici e inaspettate sorprese, in territori governati non dalle rigorose affinità della chimica, ma dove «veramente tutto è possibile». I trenta autori selezionati per l'antologia sono in effetti quanto mai eterogenei: si va da Belli a Porta, da Conrad a Omero, da Mann e Celan, da Eliot a Rigoni Stern, da Lewis Carroll a Heine, da Villon all'amatissimo Rabelais, in un vertiginoso caleidoscopio le cui regole di composizione rimangono ignote. Alla fine della *Prefazione* alcuni di questi autori vengono collocati all'interno della struttura reticolare di un grafo, i cui estremi sono costituiti, all'inizio, dal doloroso varco del dolore del giusto di Giobbe, che trova una possibile esito, suggerito e favorito dagli archi del grafo, nei buchi neri, concetto speranzosamente pensato da Levi come espressione della capacità della nostra specie di riflettere (il termine utilizzato è «sillogizzare») sulla oscura complessità del cosmo. Il grafo rappresenta in tal modo la luminosa intuizione di un modello con il quale rappresentare le complicate tracce delle esperienze di lettura rinvenute all'interno della propria mente (*Fig. 3*).



*Fig. 3 – La mappa delle letture di Primo Levi in forma di grafo.
Fonte: Elaborazione da P. Levi, La ricerca delle radici.*

Questa semplice rete che conclude la *Prefazione*, dunque, «vuol suggerire quattro possibili itinerari attraverso alcuni degli autori in campo»²², e costituisce l'intuizione di un modello con il quale rappresentare le complicate tracce delle esperienze di lettura rinvenute all'interno della propria mente. Si tratta insomma di una mappa, che come tutte le mappe, a eccezione di quelle paradossali ipotizzate da Jorge Luis Borges, serve a orientare all'interno delle «viscere» in cui le esperienze di lettura sono diventate tracce della memoria.

Il grafo proposto alla fine di questo breve testo, secondo Italo Calvino, è «la pagina più importante del libro», a partire dal fatto le linee che lo compongono sono «quattro meridiani, quattro linee di resistenza a ogni disperazione»²³; ma soprattutto la mappa realizzata da Primo Levi può essere riprodotta, con forme e traiettorie diverse, da ognuno di noi:

A osservare la mappa proposta da Primo Levi, non ci si può trattenere dal riflettere alla possibilità di disegnare ognuno la propria mappa, ordinata più ancora che secondo le predilezioni letterarie, secondo i fondamenti dell'esperienza: enciclopedia prima che antologia²⁴.

Il richiamo all'enciclopedia per Calvino non è casuale, dal momento che quella enciclopedia è considerata una tentazione, e che

al posto del “cerchio” a cui l'etimologia del vocabolo “enciclopedia” rimanda c'è un vortice di frammenti e di frantumi. L'ostinazione enciclopedica corrisponde al bisogno di tenere insieme, in un equilibrio continuamente messo in forse, le acquisizioni eterogenee e centrifughe che costituiscono tutto il tesoro della nostra dubitosa sapienza²⁵.

Visualizzando i grafi, dunque, possiamo cercare di rappresentare i dati correlati agli atti di lettura (la miriade di «pratiche» di Barthes) come reti, i cui nodi sono le entità della lettura (libri, lettori, editori ecc.), e gli archi le relazioni che le connettono. Le reti della lettura costituiscono la forma visibile di un modello di «ordinamento» dei suoi elementi, complesso ma non casuale, in cui le tessere dei diversi puzzle sono tra di loro tutte interconnesse. A questo esito si ritiene che possa condurre il metodo “panoramico” prefigurato in apertura, a una forma, il grafo appunto, che può essere pensato come il risultato di una attività di lettura, cioè di interpretazione delle proprie letture: una lettura essenzializzata, dunque, ma le cui linee, da noi disposte, costituiscono in ultima analisi il programma di assemblaggio delle tessere del puzzle²⁶.

22. Ivi, p. 10.

23. Calvino I. (2008), *Le quattro strade di Primo Levi*, in Levi P., *La ricerca delle radici: antologia personale*, con uno scritto di Italo Calvino, introduzione di M. Belpoliti, Einaudi, Torino, p. 240.

24. Ivi, p. 241.

25. *Ibidem*.

26. Secondo questa prospettiva si sono mosse linee analitiche di ricerca che mi sembra uti-

4. La lettura non è come appare

In apertura di questo contributo ne è stato indicato, e mi auguro almeno in parte chiarito, il percorso, e le linee secondo cui è stato articolato. La prima, come si è visto, sulla scorta del metodo “panoramico” di Burke, ha preso in esame, molto rapidamente, gli esiti di alcune prospettive di riflessione elaborate in ambito accademico a partire dai profili degli specifici campi disciplinari. La seconda traiettoria, muovendo da queste premesse, e seguendo in questo caso la “ricerca delle radici” di Primo Levi, si è cimentata con le difficoltà connesse alla individuazione del “senso” e della “forma” da attribuire agli effetti, causati dalla lettura, e sedimentati nelle “viscere” della memoria. Il risultato, in questo caso, ha assunto in Primo Levi (e per estensione in ognuno di noi) la sorprendente fisionomia di un grafo, in grado di collegarne con una serie di archi, nella rassicurante equilibratura di un cerchio, i nodi, segni che rimandano alle impressioni che la lettura ha prodotto nella nostra memoria. Questo grafo, nello stesso tempo ingenuo ed esistenzialmente profondo, costituisce dunque una mappa, astratta dalle immagini e dalle parole che ne costituiscono il contenuto.

L’ultimo e conclusivo passo consiste ora nel centrarsi direttamente sulla parola “lettura”, sulla sua struttura etimologica, con l’obiettivo di intuire, a partire da quella, la natura dei significati originari che con la codifica del termine e del concetto si sono costituiti. In questo scarto si definisce il passaggio dalle forme visibili della lettura (i testi, i libri, i lettori, le fonti documentarie a essi riferite, i grafi che ne modellizzano una possibile struttura), a ciò che della lettura non si vede, che in un certo senso sta prima, o dopo, il visibile.

Dalla valutazione integrata del ragionamento nel suo insieme si può dunque concludere che il termine “lettura” ha molti significati, uniti in una rete complessa, in cui le «parole» e le «cose» sono «tenute insieme» da «qualcosa». Quel «qualcosa», che collega la tessitura dei segni nel testo a quelle, complementare e omologa, che avviene nelle menti dei lettori, è appunto la lettura, che agisce prima «tenendo insieme» e poi consentendo di «pensare», come suggeriscono le etimologie congiunte del verbo λέγειν e del sostantivo λόγος. L’azione del tenere insieme, del collegare, del mettere in relazione, nel pensiero mitico

le in questa sede richiamare, e che hanno dato origine a risultati proposti in: Faggiolani C., Vivarelli M. (a cura di) (2016), *Le reti della lettura: tracce, modelli, pratiche del social reading*, Editrice Bibliografica Milano (ora anche in una nuova edizione tradotta in spagnolo: *Las redes de la lectura: análisis, modelos y práctica de lectura social*; traducción de A. Zapatero, Trea, Gijón, 2019); Faggiolani C., Verna L., Vivarelli M. (2017), “Text mining e network science per analizzare la complessità della lettura: principi, metodi, esperienze di applicazione”, in *JLIS.it*, 8, 3, pp. 115-136, testo disponibile su: www.jlis.it/article/view/12414; Faggiolani C., Verna L., Vivarelli M. (2018), “La Rete degli editori. Modelli di text-mining e network analysis a partire dai dati di aNobii”, in Corino G., Faggiolani C., Verna L., Vivarelli M. (a cura di) (2018), “Social Reading and the Role of Data in Improving Reading Experiences”, in *DigitCult. Scientific Journal on Digital Cultures*, special issue, 13, 1, pp. 1-18, testo disponibile su: www.digitcult.it/index.php/dc.

era spiegata con la “presenza” di Hermes, figlio di Zeus e di Maya, messaggero degli dei; Hermes che è nello stesso tempo interprete (da qui trae origine la parola “ermeneutica”), messaggero, ladro, ingannatore nei discorsi e negli affari, proprio perché esperto nell’uso della parola, come Platone fa sostenere a Socrate nel *Cratilo*; non è un caso che suo figlio sia il λόγος. Nella densità di questo campo semantico e simbolico, tracciato nella fase aurorale della nostra tradizione culturale, si può situare l’origine di quegli elementi che poi abbiamo trovato dispiegati nella storia millenaria della lettura, delle sue pratiche, e a valle nell’immensa letteratura che a essa con vari punti di vista si riferisce.

Il passaggio dal puzzle alla rete è un piccolo gioco retorico che ipotizza il possibile, complesso, ordinamento degli elementi/tessere, in questo caso riferiti alle pratiche di lettura nella loro concreta dimensione storica. Le moltissime configurazioni, fluide e dinamiche, delle moltissime reti della lettura “tengono insieme” da migliaia di anni, e spesso a nostra insaputa, le «parole» e le «cose», per dirla con Foucault, garantendo la comprensione dei libri, dei testi, dei dati, delle informazioni, della realtà nel suo insieme. Si tratta di forma incerte, dinamiche, in continua evoluzione, fluide come il mercurio, che non a caso è la sostanza associata ad Hermes; ed è proprio grazie a questa assenza di forma che la lettura può assumere le forme visibili di tutte le reti possibili, con una totalizzante pervasività.

La lettura nella sua non visibile forma archetipica, dunque, incastonata nelle *litterae* della parola, se le concediamo spazio, può continuare a dare anima alla costituzione di reti dinamiche e interattive, nelle quali il soggetto e l’oggetto della lettura, non più separati, possono essere infine pensati come un tutt’uno, esteriorizzato nella concretezza dei luoghi e delle pratiche, e talvolta anche in posizione non periferica rispetto ai mobili grafi che possono rappresentare gli oggetti d’interesse nella vita delle persone.

Per questo dunque, in conclusione, si può affermare che la lettura di cui andavamo in cerca si situa oltre l’orizzonte dei fenomeni, e che dunque essa non è come appare. Per questo c’è ancora bisogno, forse, di un messaggero alato, con la nebulosa forma mitica di Hermes, per intravederne la più profonda e intima natura.

Parte terza
Lettere archeologiche

1. Leggere le immagini: riflessioni sulla Iliupèrsis di Polignoto

di Lucia Faedo

Nel viaggio letterario di Pausania attraverso la Grecia, la *Periegesi* in dieci libri, i capitoli (X, 25-31) dedicati alle pitture di Polignoto, che nel santuario di Delfi decoravano il luogo di incontro degli Cnidi, la *Lesche*, costituiscono senza dubbio un'eccezione per l'attenzione straordinariamente analitica riservata alle due composizioni pittoriche: l'*Iliupèrsis*, la presa e distruzione di Troia, e la *Nèkya*, la discesa di Odisseo agli Inferi. Pausania adotta una prassi descrittiva, o forse per meglio dire enunciativa, che non concede nulla all'efficacia visiva, all'*enàrgeia* così felicemente realizzata da altri coevi rappresentanti della seconda sofistica, primo fra tutti Luciano¹. Se consideriamo nell'insieme i passi in cui Pausania si sofferma più diffusamente a presentare un'opera d'arte – ad Olimpia l'arca preziosa di Cipselo (V, 17-6), lo Zeus (V, 10-11, 1-2), i frontoni (V, 10, 6-9) e le metope (V, 10, 9); ad Atene le pitture della *Stoà Poikile* (I, 15, 1) e l'Atena Parthenos (I, 24, 5-7); ad Amykle l'Apollo (III, 18, 10); ad Argo l'Hera (II, 17, 4); ad Epidauro l'Asclepio (II, 27, 2) – le pagine dedicate alle pitture della *Lesche* spiccano nettamente tra le altre per l'estensione degli *excursus* e per la densità e la varietà dei riferimenti a testi poetici (Omero, Stesicoro, Archiloco, Paniassi, la *Piccola Iliade*, i *Nostoi*, le *Minie*, le *Ciprie*)².

A Pausania, infatti, nel trattare dei dipinti di Polignoto interessa principalmente far emergere l'interconnessione tra la composizione figurata e i modelli letterari assorbiti dal pittore. Egli sottolinea che l'artista ha composto autonomamente i nomi di alcuni dei personaggi che ha dipinto, e l'uso del verbo *synìsthemì*³, termine specifico del comporre poetico, rivela, ritengo, che Pausania, nel presentare l'opera del pittore, si fa guidare dall'idea dell'equi-

1. Snodgrass A.M. (2001), *Pausanias and the Chest of Kypselos*, in Avelock S., Cherry J.F., Elsner J. (a cura di) (2001), *Pausanias, Travel and Memory in Roman Greece*, Oxford University Press, Oxford, pp. 127-129.

2. Penny Small J. (2003), *The Parallel Worlds of Classical Arts and Text*, Cambridge University Press, New York, sottolinea anche l'importanza della tradizione orale nella descrizione della *Lesche*.

3. X, 25: *tà onómata synétheken autòs o Polýgnotos* (tradotto: i nomi sono stati immaginati dallo stesso Polignoto).

valenza tra pittura e creazione poetica. Un'equivalenza che aveva avuto un'icastica formulazione nei versi di Simonide («la pittura è poesia silenziosa e la poesia è pittura che non si vede»); e a Simonide, a torto o a ragione, era attribuito anche il distico che nella *Lesche*, a conclusione della *Iliupèrsis*, ricordava il nome del pittore, Polignoto di Taso⁴. Nella composizione della *Periegesi* le cose da vedere (*theorèmata*) e gli *excursus* narrativi (*lògoi*) sono in sostanziale equilibrio di forze⁵, un equilibrio che ha chiaramente una sua motivazione anche nel fatto che, per i viaggiatori colti del II sec. d.C., la lettura costituiva il presupposto e la motivazione della visione autoptica. Ma nelle pagine dedicate alle pitture della *Lesche*, ritengo, ci troviamo di fronte a qualcosa di un po' diverso; il *theòrema*, la cosa da vedere, non corrisponde al *lògos*, al racconto degli eventi raffigurati, ma alla *pòiesis*, alla creazione poetica che ne ha trattato. E non va dimenticato che per Pausania, come per la gran parte dei suoi contemporanei, Omero, che è il principale riferimento poetico di queste pitture, costituiva la *summa* di ogni perfetta conoscenza⁶. Il periegeta domanda alla densità dei richiami poetici il compito di esprimere la suprema bellezza dell'opera d'arte, che non intende riprodurre con parole di efficacia visiva che rendano superflua la visione diretta. Il suo scopo è quello di sollecitare il lettore a mettersi in viaggio⁷. Questa modalità espositiva ha posto di fronte a difficoltà interpretative, talvolta non superabili, gli esegeti che hanno cercato di visualizzare le due composizioni pittoriche. Non è il caso che io mi addentri in questa sede in un'analisi dettagliata del testo e delle proposte ricostruttive che si sono succedute nel tempo, mi limiterò invece a riflettere sulla composizione della *Iliupèrsis* per aggiungere qualche osservazione circa la sua logica interna e il suo messaggio.

Non è possibile sorvolare sul primo ineludibile problema, posto dalla conformazione architettonica della *Lesche*. Solo recentemente, grazie al ritrovamento *in situ* di frammenti del fregio dorico che hanno permesso l'individuazione del modulo metopa/triglifio, Jacquemin e La Roche, tenuto conto dello scoscendimento del terreno verso SE, hanno dedotto una lunghezza di

4. Kebric R.B. (1983), *The Paintings in the Cnidian Lesche at Delphi and their Historical Context*, Brill, Leiden, pp. 11-13: 33; Rouveret A. (1985), *Note a Reinach A., Reinach S., La peinture ancienne. Recueil Milliet. Textes grecs et latins relatifs à la peinture ancienne*, Macula, Paris, p. 90 nota 1; Zizza C. (2006), *Le iscrizioni nella Periegesi di Pausania*, ETS, Pisa, pp. 390-395; Roscino C. (2010), *Polignoto di Taso*, Giorgio Bretschneider, Roma, p. 50.

5. Pasquali G. (1913), “Die Schriftstellerische Form des Pausanias”, in *Hermes*, 48, pp. 161-213; Nöremberg H.W. (1973), “Untersuchungen zum Schluß des Periegesis tes Hellados des Pausanias”, in *Hermes*, 101, pp. 235-252; De Angelis F. (2007), *Dei luoghi della memoria. Pausania, Filopemene e la fruizione della Periegesi*, in Galli M., Cordovana O.D. (a cura di) (2007), *Arte e memoria culturale nella seconda Sofistica*, Edizioni del Prisma, Catania, p. 37.

6. Kinstrand J.F. (1973), *Homer in der zweiten Sophistik*, Universitet i Upsala, Upsala; Pontani F.M. (2005), *Sguardi su Ulisse. La tradizione esegetica greca all'Odissea*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, p. 79.

7. De Angelis F. (2007), *Dei luoghi della memoria*, cit., pp. 37-56.

18×9,15 m, con 11 triglifi e 10 metope in facciata⁸. Lo studio dei frammenti fittili del tetto ha portato a ricostruire (*Fig. 1*) una copertura a doppio spiovente, con quattro pilastri nella zona di fondo che sono stati messi in relazione con la presenza di un lucernario, vicino al lato breve Est. Dato il ripido pendio esistente a Sud, secondo gli studiosi francesi l'ingresso doveva trovarsi sul lato breve occidentale.

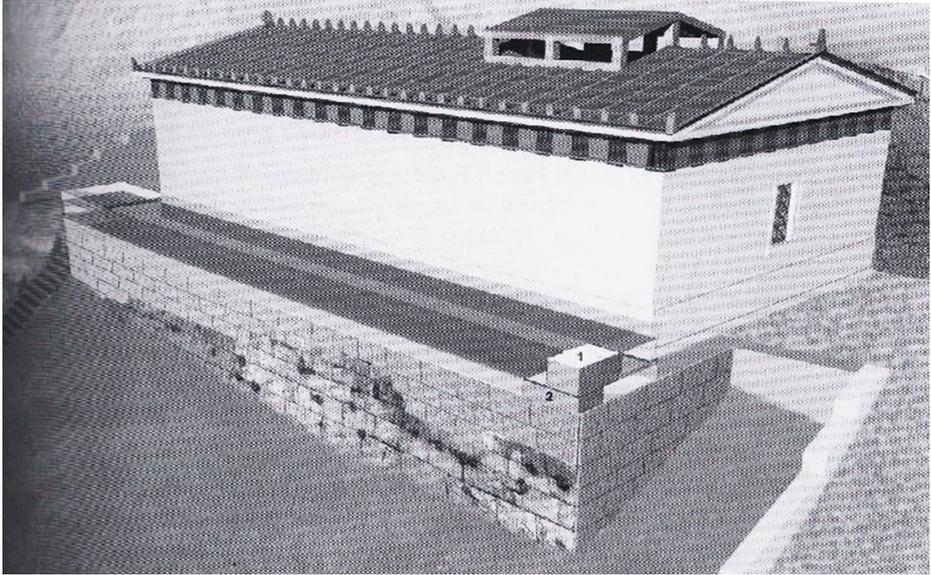


Fig. 1 – Ricostruzione della Lesche vista da Est (da Jacquemin, La Roche 2013)

Un passo di Plutarco (*De defectu oraculorum* 6-7 (412D), che accenna all'accesso alla *Lesche* usando il plurale *thyra*, cioè porte, pone il problema della possibile presenza di un'apertura duplice, connessa a un vestibolo, ma gli studiosi francesi non escludono che si trattasse semplicemente un'apertura con due varchi. Jacquemin e Laroche, che presentano tre ipotesi ricostruttive, sono giunti a ritenere che le pitture di Polignoto si fronteggiassero sui due lati lunghi, sul lato Nord l'*Iliupèrsis*, su quello Sud la *Nèkya*: una proposta innovativa, motivata dall'ipotetica posizione della porta sul lato breve a Ovest, che sovverte le ricostruzioni precedenti, tutte concordi nel presupporre l'accesso al centro del lato lungo Sud. Negli anni 70 del Novecento Robertson⁹, seguito

8. Jacquemin A.M., La Roche D. (2013), "Notes sur quatre édifices d'époque classique à Delphes", in *Bulletin de Correspondence Hellénique*, 136-137, 2012-2013 (2014), pp. 94-105. Una sintetica anticipazione in Roscino C. (2010), *Polignoto di Taso*, cit., p. 46.

9. Robertson M. (1975), *A History of Greek Art*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 247.

ancora vent'anni dopo da Stansbury-O'Donnell¹⁰, aveva immaginato al centro del lato lungo Nord, di fronte a questa ipotetica porta, un punto di congiunzione tra le due composizioni, *Iliupèrsis* e *Nèkya*, costituito da uno specchio d'acqua che accoglieva sia la nave di Menelao della *Iliupèrsis* che la barca di Caronte della *Nèkya*.

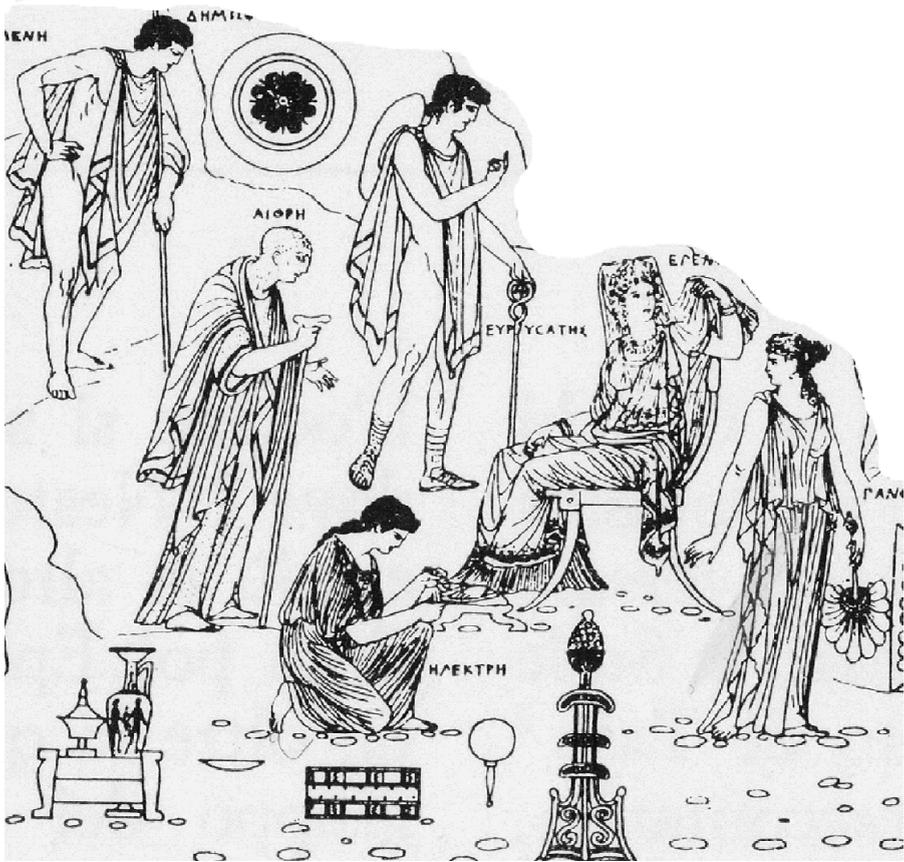


Fig. 2 – Elena, con l'araldo, Damofonte e Etra (da Robert, 1893)

Uno spazio che avrebbe evocato dunque sia il mare Egeo che il fiume infernale, una commistione suggerita anche per l'omissione di ogni riferimento esplicito alla *Nèkya* nel distico che recava il nome del pittore¹¹. Recentemente

10. Cfr. nota seguente.

11. Per avvalorare la proposta di Robertson, Stanbury-O'Donnell M.D. (1989), "Polygnotos's *Iliupersis*: A New Reconstruction", in *American Journal of Archaeology*, 93, p. 206, ha richiamato il procedimento espositivo seguito da Pausania nel descrivere i frontoni del tempio di Zeus

Carmela Roscino ha recepito la proposta di Stanbury-O'Donnell, che dirada e riduce in altezza la composizione, adattandola alla ricostruzione dell'edificio di Jacquemin e La Roche, dunque ponendo sul lato breve Est a destra l'inizio della *Iliupèrsis* con la nave di Menelao e a sinistra l'inizio della *Nèkya* con la barca di Caronte¹². I due archeologi francesi non si sono prudentemente avventurati nel terreno scivolosissimo della traduzione in immagini delle parole di Pausania, un terreno su cui si sono confrontati schiere di studiosi a partire dal Conte di Caylus alla metà del Settecento¹³. L'attrazione esercitata dalle parole di Pausania e dall'opera di Polignoto è tale che all'antiquario francese, oggetto degli strali di Diderot, ha fatto seguito nei primi anni del secolo seguente lo stesso Goethe, mentore dei Riepenhausen, in un tentativo di avvicinamento all'antico attraverso l'adozione del nuovo stile lineare, portato in auge da Flaxmann¹⁴. Nel corso dell'Ottocento, con il consolidarsi della disciplina archeologica in Germania, i tentativi di recuperare visivamente le composizioni polignotee si sono moltiplicati¹⁵, trovando alla fine del secolo la soluzione visivamente più efficace nella proposta di Carl Robert¹⁶. Il grande archeologo guidò Schenck nel tradurre le parole di Pausania nel linguaggio figurativo di un potente ceramista attico, il Pittore dei Niobidi, che si ritiene abbia recepito le acquisizioni di Polignoto. Le sue opere infatti sono caratterizzate da una composizione su più livelli, analoga a quella che le parole di Pausania permettono di riconoscere nelle opere di Polignoto¹⁷. Ovviamente, l'acquisita consapevo-

Olimpia. Ma è ovvio che in una composizione architettonica frontonale, con un'organizzazione compositiva così visivamente gerarchica, il periegeta menzioni prima le figure principali al centro, maggiori in altezza, e poi quelle delle composizioni laterali; e d'altro canto, com'è logico, Pausania non segue sempre meccanicamente uno stesso procedimento espositivo: nel presentare, ad esempio, i rilievi della *stoa* di Lykosura (VIII, 37, 1-2) propone una sequenza sistematica nel senso della lettura, a partire da sinistra.

12. Roscino C. (2010), *Polignoto di Taso*, cit., pp. 47-50, figg. 18-21.

13. Seznec J. (1957), *Essais sur Diderot et l'antiquité*, Clarendon Press, Oxford, pp. 45-50.

14. Faedo L. (1985), *L'impronta delle parole. Due momenti della pittura di ricostruzione*, in Settis S. (a cura di) (1985), *Memoria dell'antico nell'arte italiana*, vol. II, Einaudi, Torino, p. 41; Giuliani L. (1998), *Bilden nach Homer: Von Nutzen und Nachteil der Lektüre für die Malerei*, Rombach, Freiburg im Briesgau; Giuliani L. (2003), *Bild und Mythos. Geschichte der Bilderzählung in der griechischen Kunst*, Beck, München, p. 69. Per la ricostruzione dei Riepenhausen cfr. ora Kunze M. (a cura di) (2001), *Antike zwischen Klassizismus und Romantik: die Familie Riepenhausen. Eine Ausstellung der Winkelmann-Gesellschaft, Winkelmann Museum Stendal*, von Zabern, Mainz; per il rapporto Goethe-Riepenhausen, cfr., Kirk D. (2014), *Les peintures de Polygnote*, in Beyer A., Osterkamp E. (a cura di) (2014), *Goethe et l'Art*, II, Editions de la Maison de l'Homme, Paris, pp. 197-198.

15. Le principali ricostruzioni grafiche – per cui cfr. Robert C. (1893), “Die Iliupersis des Polygnot”, in *Hallisches Winkelmannsprogramm*, 16, pp. 28-34 – sono raccolte nelle tavole di Benndorf O. (a cura di) (1889), *Wiener Vorlegeblätter für Archäologische Übungen*, Alfred Hölder, Wien.

16. Robert C. (1893), “Die Iliupersis des Polygnot”, cit.

17. Per una sintesi sul pittore, Denoyelle M. (1997), *Le cratère des Niobides*, Réunion des Musées Nationaux, Paris.

lezza del nesso forte che lega le forme della raffigurazione al genere, e anche alla funzione del supporto, ha reso negli anni più incerto il rapporto stretto postulato da Robert tra le composizioni note dalla decorazione vascolare e la pittura monumentale¹⁸.

Per presentarvi le mie riflessioni sul programma dell'*Iliupèrsis*, ricorrerò anche io alle immagini di Schenck, come mero strumento di visualizzazione, uno strumento adottato del resto anche da Jacquemin e La Roche nella loro sezione della *Lesche*¹⁹. L'efficacia comunicativa di queste immagini mi sembra maggiore di quella degli schemi essenziali pubblicati da Catherine Cousin²⁰ e della, non meno arbitraria, proposta grafica di Stanbury-O'Donnell che, pur in assenza di dati certi sull'elevato dell'edificio, ritiene di dover ridurre l'altezza della composizione rispetto alla ricostruzione di Robert²¹. Nel riflettere sulla costruzione del dipinto di Polignoto, non dobbiamo dimenticare che non vi è alcuna sicurezza che Pausania nella sua esposizione – che è certo particolarmente densa e accurata in confronto al suo solito modo ellittico di raccontare le immagini – non abbia selezionato, omesso e trasposto alcune figure seguendo un suo personale percorso mentale²². Per queste pitture, purtroppo, non sono possibili verifiche incrociate con altre testimonianze, come quelle che hanno consentito a Francesco De Angelis non solo di comprendere la logica seguita dal nostro periegeta nel presentare la *Battaglia di Maratona* dipinta da Mikon ad Atene nella Stoà Poikile, ma anche di integrare alcune sue omissioni²³.

Vediamo per sommi capi la narrazione della Periegesi relativa alla *Iliupèrsis* che ritengo consenta di cogliere alcuni nessi concettuali tra le figure più chia-

18. Robertson M. (1975), *A History of Greek Art*, cit., p. 256; Bordmann J. (2005), *Composition and Content on Classical Murals and Vases*, in Barringer J., Hurwitz J.M. (a cura di) (2005), *Periklean Athens and its Legacy. Problems and Perspectives*, University of Texas Press, Austin, p. 63.

19. Mugione E. (2006), *La lesche degli Cnidi a Delfi. Proposta di rilettura del programma figurativo*, in Colpo I., Favaretto I., Ghedini F. (a cura di) (2006), *Iconografia 2005. Immagini e immaginari dall'antichità classica al mondo moderno. Atti del Convegno internazionale (Venezia, Istituto Veneto di Scienze Lettere e Arti 26-28 gennaio 2005)*, Quasar, Roma, pp. 200-204, figg. 3-4, presenta nuovi disegni di R. Pinto, in parte desunti da Schenck, in una ricostruzione che inverte la direzione delle figure rispetto a quella adottata da Stanbury-O'Donnell M.D. (1989), "Polygnotos's Iliupersis", cit.

20. Cousin C. (2000), "Composition, espace et paysage dans les peintures de Polygnote à la lesché de Delphes", in *Gaia*, 4, pp. 61-103.

21. Stanbury-O'Donnell M.D. (1989), "Polygnotos's Iliupersis", cit.; Stanbury-O'Donnell M.D. (1999), *Pictorial Narrative in Ancient Greek Art*, Cambridge University Press, Cambridge. La ricostruzione è recepita anche da Castriota D. (1992), *Mythos, Ethos and Actuality. Official Art in Fifth-century B.C. Athens*, University of Wisconsin Press, Madison, pp. 110-111.

22. Cfr. Bommelaer J.F. (2001), *Les procédés de la localisation dans le xième livre de Pausanias*, in Knöpfler D., Piézat M. (a cura di) (2001), *Étudier, traduire, commenter Pausanias en l'an 2000*, Actes du colloque de Neuchâtel et de Fribourg (22-28 septembre 1998), Droz, Genève, p. 385.

23. De Angelis F. (1996), "La battaglia di Maratona nella stoà Poikile", in *Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa*, 4, 1, 1996, pp. 119-171.

ramente di quanto non sia possibile fare per la *Nèkya*. Pausania (X, 25, 2) ci presenta dapprima una zona fuori della città, presso la spiaggia, che si estende, ce lo dirà poi, fino a un lacerto delle mura. Ci mostra subito la nave di Menelao, con il timoniere, e due marinai intenti nei preparativi della partenza mentre altri smontano le tende. Vediamo quindi (X, 25, 3) iniziare il gruppo (*Fig. 2*) che ha il suo centro concettuale e compositivo nella figura di Elena: tre prigioniere troiane, disposte su tre livelli scalati, guardano la regina che siede tra due ancelle, una delle quali le sta allacciando il sandalo. Accanto ad Elena seduta è Eurybate, l'araldo. Questi, secondo quanto ci viene raccontato molto dopo (X, 25, 5), è inviato da Agamennone per richiedere a Elena di liberazione della madre di Teseo, sua schiava. Pausania non finisce di esporre la scena che si sta svolgendo intorno ad Elena, ma sposta invece lo sguardo più in alto, su Eleno figlio di Priamo, dall'aria abbattuta che, vestito di un manto di porpora, siede tra troiani feriti. Lo sguardo di Pausania scende poi a completare la lettura del gruppo di figure più direttamente vicine ad Elena, dove ci mostra appunto la vecchia madre di Teseo, Etra, accanto al nipote. Vediamo poi (X, 25, 6) un gruppo di troiane "che sembrano prigioniere e che si lamentano" che si dispone su più livelli; ne fanno parte due figlie di Priamo, oltre ad Andromaca che dà il seno al piccolo Astianatte. È in seguito (X, 25, 8) raffigurato Nestore, con il *pilos* e la lancia, e quindi un cavallo, "che sembra stare per rotolarsi nella polvere". Dopo le troiane, dice Pausania (X, 26, 1), è raffigurato Epeo che cerca di demolire un tratto delle mura da cui spunta la testa del cavallo di legno, che egli aveva costruito. L'articolazione dei piani in verticale contribuisce a chiudere la composizione della scena intorno ad Elena. Con Nestore, di cui Omero racconta la partenza con Menelao, si conclude la scena ambientata fuori dalla città, sulla spiaggia, presso le navi.

Si apre quindi nel testo di Pausania (X, 26, 3-4) la raffigurazione del giuramento di Aiace Oileo (*Fig. 5*) per spiare la violenza fatta a Cassandra; vi assistono i figli di Teseo e Piritoo, come pure Odisseo e Diomede, e, al di là dell'altare presso cui è Aiace, Agamennone e Menelao. La posizione di Cassandra, seduta in terra e abbracciata al Palladio divelto, resta indefinita, ma è verosimile che, come ipotizza Cousin²⁴, si trovasse non immediatamente a ridosso dell'ara, ma a un livello intermedio. È chiaro che il giuramento di Aiace si pone nella parte alta della composizione, dato che subito dopo averlo presentato Pausania (X, 26, 5) dice esplicitamente di rivolgere lo sguardo in basso, verso il cavallo vicino a Nestore per mostrarci la drammatica raffigurazione di Neottolemo con le sue vittime. Il racconto di Pausania diviene poi ancora più parco di riferimenti spaziali. Vediamo (X, 26, 6) un altare, verosimilmente quello di Zeus presso cui Priamo aveva cercato scampo, e, oltre l'altare, una figlia di Priamo,

24. Cousin C. (2000), "Composition, espace et paysage", cit. La ricostruzione grafica di Robert C. (1893), "Die Iliupersis des Polygnot", cit., poneva Cassandra immediatamente al disopra dell'altare di Zeus; Stanbury-O'Donnell M.D. (1989), "Polygnotos's Iliupersis", cit., la colloca invece un po' spostata al disotto e lateralmente.

Laodike (X, 26, 7), e poi (X, 26, 8) un *loutèrion*, una vasca su alto piede, cui si abbraccia la sorella Medusa, e accanto a lei una vecchia dal capo rasato, che ha un bambino sulle ginocchia. Potrebbe trattarsi di Ecuba²⁵. Robert ha cautamente proposto di vedere in queste immagini l'inutile tentativo di soccorso prestato da Laodike al padre, portandogli la corazza che giace abbandonata sull'altare²⁶; il vecchio Priamo non avrebbe fatto in tempo a indossarla prima di essere trafitto. Nel passo successivo (X, 27, 1-3) ci appare un cumulo di cadaveri su almeno quattro livelli, tra questi è Priamo con altri caduti troiani, alcuni dei quali sappiamo essere stati uccisi da Neottolema²⁷. Dopo la digressione sul luogo dell'uccisione di Priamo, Pausania (X, 27, 4) introduce con un semplice nesso paratattico, senza specificazioni spaziali, i due greci che trasportano il cadavere di Laomedonte; la loro presenza evoca l'avvenuta profanazione del sepolcro e il legame profetico tra la sepoltura del padre di Priamo e le sorti della città²⁸. Vediamo infine (X, 27, 5-6) (*Fig. 4*) la casa di Antenore, la moglie Theano, con i due figli seduti, vicino al marito e alla figlia con un neonato in braccio, e dei servi che caricano una cassa su un asino, sul quale è anche un bambino.

Pausania ricorre ora a semplici nessi paratattici e a espressioni neutre come «ci sono», «c'è», «è dipinto anche», senza ulteriori specificazioni locative o riferimenti a un'azione che qualifichi la relazione con il resto delle immagini. Egli non intende infatti restituire l'articolazione spaziale della composizione pittorica, ma solo elencare una serie fitta di temi che si presentano alla vista dell'osservatore. La mera paratassi della narrazione, ritengo, non può e non deve essere tradotta graficamente *tout court* in una meccanica sequenza lineare di immagini, come hanno suggerito invece Stansbury-O'Donnell e, in qualche caso, anche Mugione²⁹. Le parole di Pausania e le immagini rispondono a esigenze espressive che non sono omologhe. Va tenuto ben presente che il periegeta non si pone come fine quello di ricreare con le parole nella mente del lettore la scena dipinta nei suoi dettagli e nella sua forza espressiva, quanto piuttosto quello di far emergere il ricordo dei molteplici sviluppi del mito per farlo integrare con le immagini. Sebbene la descrizione non permetta di giungere a una sicura ricostruzione grafica del dipinto, ne lascia però cogliere alcuni aspetti tematici e compositivi fortemente caratterizzanti³⁰.

Polignoto ha scelto di innovare rispetto alla tradizione figurativa rappresentando non l'orrore della strage, ma lo smarrimento e la disperazione del

25. Robert C. (1893), "Die Iliupersis des Polygnot", cit., pp. 65-66, 68.

26. Ivi, p. 64.

27. Ivi, p. 49.

28. Stansbury-O'Donnell M.D. (1989), "Polygnotos's Iliupersis", cit., p. 213; Roscino C. (2010), *Polignoto di Taso* cit., p. 150.

29. Mugione E. (2006), *La lesche degli Cnidi a Delfi*, cit., p. 203, fig. 4.

30. Una buona sintesi sulle modalità compositive è in Roscino C. (2010), *Polignoto di Taso* cit., pp. 77-78. Rispondenze interne tra figure o gruppi sono osservate da Stansbury-O'Donnell M.D. (1989), "Polygnotos's Iliupersis", cit., e Castriota D. (1992), *Mythos, Ethos and Actuality* cit. Cfr. *infra* nota 57.

mattino seguente, quando la tragedia è ormai compiuta³¹. Ai preparativi per la partenza della flotta greca, rappresentata dalla nave vittoriosa di Menelao, egli ha fatto corrispondere all'altra estremità del dipinto il dolente abbandono della casa di Antenore e della sua famiglia, risparmiati dalla furia sterminatrice del nemico per il rapporto di ospitalità che li legava a Menelao e ad Odisseo³². È anche questa una scelta tematica non banale perché il motivo dell'esilio, com'è noto, viene più frequentemente affidato nelle numerose raffigurazioni vascolari della *Iliupèrsis* all'immagine di Enea, come mostra, ad esempio, il Pittore di Kleophrades nella *hydria* Vivencio³³.

Di queste e di altre immagini della *Lesche* Dugas ha proposto una lettura in chiave antiatienese e filospartana³⁴, che è stata motivatamente corretta da Kebric³⁵, il quale ha colto invece nelle pitture una pervasiva allusione alla linea politica di Cimone, in questo seguito anche da Castriota e dalla Roscino, che non hanno passato sotto silenzio, peraltro, quanto le immagini suggeriscano anche contrasti e parallelismi di contenuti etici³⁶. Jacquemin e La Roche riferiscono dell'interpretazione di Kebric, ma non mancano di ricordare genericamente la possibilità di altre ipotesi interpretative meno orientate in senso politico. Secondo Kebric la città di Cnido, liberata dal dominio persiano, avrebbe inteso testimoniare la sua riconoscenza a Cimone, comandante della flotta ateniese nella battaglia dell'Eurimedonte, e Polignoto, vicino allo stratego anche per l'amore che lo legava alla sorella, sarebbe stato identificato dagli Cnidi come l'interprete privilegiato del messaggio celebrativo³⁷. Il peso di Cimone nel santuario delfico in quegli anni, testimoniato dal ruolo della famiglia nel gruppo statuario celebrativo della battaglia di Maratona e dal donario per la vittoria dell'Eurimedonte, avrebbe contribuito a orientare la scelta degli Cnidi sul pittore di Taso. La coloritura filocimoniana delle pitture si manifesterebbe per Kebric nella rappresentazione di antenati mitici dello stratega e nell'insistita presenza di Teseo e del suo *gènos*; il suo culto ateniese quale eroe fondatore

31. Cfr. Dugas C. (1938), "À la Lesché des Cnidiens", in *Revue des Études Grecques*, 51, 1938, p. 53; Kebric R.B. (1983), *The Paintings in the Cnidian Lesche*, cit., p. 17; Castriota D. (1992), *Mythos, Ethos and Actuality*, cit., pp.112-117; Roscino C. (2010), *Polignoto di Taso*, cit., p. 59.

32. Cfr. *infra* e nota 57.

33. Kebric R.B. (1983), *The Paintings in the Cnidian Lesche*, cit., p. 17, pensa che sia rappresentato un momento successivo alla fuga di Enea. Per l'*hydria* attica a figure rosse, Napoli, Museo Archeologico Nazionale M 1480, datata 490-480, cfr. Beazley J.D. (1963), *Attic Red-Figure Vase Painters*, Clarendon Press, Oxford, II ed., pp. 189-1632, n. 74; Castriota D. (1992), *Mythos, Ethos and Actuality*, cit., p. 99; Roscino C. (2010), *Polignoto di Taso*, cit., p. 59.

34. Dugas C. (1938), "À la Lesché des Cnidiens", cit.

35. Kebric R.B. (1983), *The Paintings in the Cnidian Lesche*, cit., pp. 17-22.

36. Castriota D. (1992), *Mythos, Ethos and Actuality*, cit., pp. 116-117; Roscino C. (2010), *Polignoto di Taso*, cit., pp. 62-63, 78.

37. Kebric R.B. (1983), *The Paintings in the Cnidian Lesche*, cit., pp. 30-35, suggerisce che la commissione a Polignoto risponda anche alla volontà di Cimone stesso, che gli Cnidi avevano incontrato nel periodo in cui la flotta era nel porto della città, in preparazione per la battaglia.

era stato rivitalizzato proprio da Cimone, che con Teseo avrebbe inteso identificarsi³⁸. Ma chi sono gli antenati mitici di Cimone? Sono, ricordo con Kebric, in linea diretta attraverso Fileo, che dette nome al *gènos*, Aiace Telamonio, e in linea collaterale, attraverso Peleo, che di Aiace era il fratello, Achille e Neottolemo; imparentati alla lontana con Fileo erano anche Epeo e Focos³⁹. I primi tre, com'è naturale, appaiono di norma nel racconto per immagini della presa di Troia in cui furono protagonisti, ma anche Epeo, il costruttore del cavallo di legno, e Focos, eroe eponimo della regione di Delfi, non possono essere ritenuti in questo contesto presenze anomale e perciò indicative di una peculiare intenzione comunicativa. Peraltro va sottolineato che nella rappresentazione della caduta di Troia, stando alla descrizione di Pausania, Polignoto non ha proprio raffigurato l'eroe omerico più strettamente imparentato con Cimone, Aiace Telamonio⁴⁰, ritenuto padre di Fileo, e si è limitato a inserirlo senza particolare evidenza nell'affollata *Nèkya* (X, 31, 1), vicino ad Atteone, non lontano da Palamede e Tersite intenti a giocare a dadi.

Quanto a Teseo e ai suoi congiunti, sono raffigurati in punti e in situazioni diverse nell'*Iliupèrsis* e nella *Nèkya*. Vediamo infatti (X, 25, 3) (*Fig. 2*) la madre Etra e il figlio Demofonte alla presenza di Elena, in sintonia col racconto della *Piccola Iliade* che il pittore sembra avere spesso aver avuto in mente nel comporre la sua narrazione per immagini. Quando Polignoto dipingeva la *Lesche*, anche la liberazione di Etra rientrava già in pieno nei momenti topici dell'immaginario della caduta di Troia, come testimoniano le raffigurazioni della vicenda realizzate dai ceramografi attici, che si ispirano alla diversa versione omerica della vicenda; si veda ad esempio la citata *hydria* del Pittore di Kleophrades. Più indicativa di un particolare rilievo attribuito nella *Lesche* alla famiglia di Teseo è forse la presenza dei figli di Teseo e di Piritoo (X, 26, 3) (*Fig. 5*) tra Epeo e Odisseo che assiste al giuramento di Aiace Oileo presso l'altare⁴¹; qui i due, peraltro già raffigurati anche nell'*Iliupèrsis* dal Pittore di Kleophrades, sono vicini come nella *Nèkya* (X, 29, 10) lo sono i loro padri. Nella discesa all'Ade che occupava la parete opposta alla raffigurazione della caduta di Troia, infatti, Teseo sedeva accanto al compagno con cui era si era

38. Ivi, p. 29. A conferma dei riferimenti a Cimone, Castriota D. (1992), *Mythos, Ethos and Actuality*, cit., pp. 90-91 ipotizza rocambolescamente allusioni alla battaglia dello Strimone nel nome del caduto Eioneus (X, 27, 1), evocativo della città di Eion vicina al campo di battaglia, e a Metiochos, fratellastro di Cimone nel nome di una non meglio nota Metioche, prigioniera troiana (X, 26, 2).

39. Ivi, p. 28, lo stemma della genealogia.

40. In ivi, Kebric sorvola sulla connotazione negativa della figura di Aiace Telamonio, suicida dopo aver perso le armi di Achille nella contesa con Ulisse; Castriota D. (1992), *Mythos, Ethos and Actuality*, cit., p. 123 ne tiene invece conto e supera la difficoltà affermando che l'antenato rivendicato da Cimone è in realtà Fileo, figlio di Aiace.

41. Su questo episodio non narrato da Omero, cfr. ivi, p. 113, che vi vuol vedere un'invenzione di Polignoto per raffigurare il valore morale, il senso di giustizia proprio dei Greci; cfr. anche *infra* nota 57.

recato nell'Oltretomba con l'intento di rapire Persefone. Ma l'eroe impugnava stranamente due spade; un'iconografia, questa, che Robertson ha ritenuto intenda manifestarne l'insolenza⁴². Nell'allusione al progettato e fallito rapimento di Persefone, difficilmente si può cogliere una connotazione positiva che giustifichi l'identificazione con Cimone in chiave celebrativa ipotizzata Kebric⁴³.

Ma nel santuario di Apollo a Delfi, in uno spazio, la *Lesche*, che è, come precisa Pausania (X, 25, 1), un luogo di incontro⁴⁴ dove gli Cnidi si recavano a conversare «delle questioni più serie come a raccontare qualche storia», le immagini dipinte avranno più probabilmente espresso concetti di portata generale, come del resto ha suggerito anche Castriota, notando l'attenzione peculiare per l'*èthos* dei combattenti⁴⁵. La distruzione di Troia poteva certo adombrare, com'è ovvio, la sconfitta del dominatore orientale e la conquista dell'autonomia da parte della città committente grazie alla battaglia navale vinta sotto il comando di Cimone⁴⁶, ma il mito doveva essere presentato all'osservatore non tanto quale espressione di contingenti vicende politiche della *pòlis* attica, quanto piuttosto come portatore di messaggi morali universali, cui si intrecciavano le storie degli eroi e, credo, le vicende dello stesso santuario. Anche per questo, ritengo sia meglio dare minor peso alle recenti letture, fondate sulla ricostruzione di sottili legami allusivi tra Cimone, Teseo e gli altri eroi omerici.

Considerando le immagini della *Iliupèrsis* in un'ottica attenta alla loro committenza, ma anche alla funzione del luogo (che non mi pare del tutto sovrapponibile a quella di un edificio pubblico sull'agorà di Atene, quale la *Stoà Poikile*⁴⁷), credo sia possibile cogliere ancora qualcosa del loro messaggio che

42. Robertson M. (1952), "The hero with two swords", in *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, 15, pp. 99-100; Robertson M. (1965), "The hero with two swords: a post-script", in *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, 28, p. 316. Quest'interpretazione trova una sua significativa corrispondenza nella qualità di pittore dell'*èthos* che la tradizione testimonia essere ritenuta propria di Polignoto, per questa tradizione da ultimo Roscino C. (2010), *Polignoto di Taso*, cit., p. 80.

43. Kebric R.B. (1983), *The Paintings in the Cnidian Lesche*, cit., p. 21, coglie l'intento celebrativo di Polignoto nella scelta di non rappresentare le catene o la roccia con cui secondo il mito Ade aveva bloccato Teseo e Piritoo; Roscino C. (2010), *Polignoto di Taso*, cit., p. 60, dissente e osserva giustamente come anche la rappresentazione dei seggi intenda invece sottolineare l'arroganza dei due eroi.

44. Cfr., per il significato di *lesche* come luogo di ritrovo e di sosta, Gallavotti C. (1975), "Letture epigrafiche", in *Quaderni Urbinati*, 20, pp. 172-180.

45. Cfr. Castriota D. (1992), *Mythos, Ethos and Actuality*, cit., pp. 113-117; in sintonia con queste osservazioni anche Roscino C. (2010), *Polignoto di Taso*, cit., pp. 62-63.

46. Per l'identificazione della guerra di Troia con la guerra contro i Persiani, cfr. anche Hölscher T. (1973), *Griechische Historienbilder des 5. und 4. Jahrhunderts vor Chr.*, K. Trilitisch, Würzburg, p. 71; Castriota D. (1992), *Mythos, Ethos and Actuality*, cit., p. 103; Roscino C. (2010), *Polignoto di Taso*, cit., p. 62.

47. Kebric R.B. (1983), *The Paintings in the Cnidian Lesche*, cit., pp. 29-31, asserisce l'antiorità delle pitture della *Lesche* rispetto alla *Iliupèrsis* ateniese, suppone che Polignoto ad Atene avesse ripreso quella sua prima creazione, per cui cfr. anche Castriota D. (1992), *Mythos, Ethos and Actuality*, cit., pp. 127-133; Roscino C. (2010), *Polignoto di Taso*, cit., pp. 28-38, fig. 10, in

non è stato finora messo a fuoco, sebbene Stanbury-O'Donnell e Castriota, pur con sfumature interpretative diverse, abbiano già fatto emergere nella composizione risposdenze e opposizioni di significato tra gruppi o singole figure. Sulla spiaggia, non lontano dalle navi, Elena (*Fig. 2*), strumento di Afrodite e causa scatenante della guerra, costituiva, lo si è detto, il fulcro di questo settore della composizione⁴⁸: verso di lei convergevano gli sguardi delle troiane prigioniere, angosciate dell'oscuro destino, e quello dolente di Eleno, il pretendente respinto. A Pausania, o forse alle sue fonti, sfugge però, ritengo, il senso pregnante del particolare momento rappresentato qui. L'ancella che sta allacciando un calzare ad Elena non racconta infatti un banale preparativo del viaggio⁴⁹, ma ripete un momento importante della preparazione al rito nuziale, quando alla sposa viene fatto calzare il *nymphides*, il sandalo cerimoniale⁵⁰. È questo un atto che nell'iconografia del V e IV secolo fu spesso rappresentato per alludere al matrimonio: fu scelto dal maestro di Olimpia per presentare Ippodamia⁵¹, fu impiegato nella produzione ceramica anche per generiche scene di nozze⁵², fu rappresentato su alcune stele attiche (*Fig. 3*) come allusivo al matrimonio impedito dalla morte, le nozze nell'Ade⁵³. Questo stesso momento fu dipinto poi da Ezione in una tavola, *Il matrimonio di Alessandro con Roxane* descritta da Luciano, contemporaneo di Pausania, con una dettagliata *ekphrasis*. Come ha finemente mostrato Sonia Maffei, pure Luciano, descrivendo il quadro dipinto 500 anni prima, non era però più in grado di comprenderne lo specifico significato cerimoniale; egli interpretò perciò la scena come un idillio di tono erotico⁵⁴. Anche Pausania non coglie la solenne ritualità del gesto con cui Polignoto intendeva esprimere la reintegrazione di Elena nella sua condizione di sposa di Menelao e regina di Sparta⁵⁵, una condizione che, se stiamo al racconto di Omero, la bella aveva da tempo rimpianto (*Il. III*). È il suo ritrovato rango regale tra i greci a

part. pp. 34-35, ritiene invece che l'*Iliupèrsis* di Atene preceda quella delfica. Quello che sappiamo del dipinto di Polignoto nella stoà non consente di farsi un'idea del rapporto con la pittura della *Lesche* per quanto concerne le scelte iconografiche. Per il dipinto di Micon cfr. *supra* nota 23.

48. Robert C. (1893), "Die Iliupersis des Polygnot", cit., pp. 41, 68-69; Stanbury-O'Donnell M.D. (1989), "Polygnotos's Iliupersis" cit., p. 213.

49. Così invece Robert C. (1893), "Die Iliupersis des Polygnot", cit., p. 41.

50. Vêrilhac A.M., Vial C. (1998), "Le mariage grec", in *Bulletin de Correspondence Hellénique*, suppl. 32, p. 298.

51. Säflund M.L. (1970), *The East Pediment of the Temple of Zeus at Olympia*, in *Studies in Mediterranean Archaeology*, P. Åström Forlags, Goteborg, pp. 105-109.

52. Ad es. Caskey L.D., Beazley J.D. (1963), *Attic Vase Painting in the Museum of Fine Arts Boston*, Oxford University Press, Boston-Oxford, p. 79, n. 169; Beazley J.D. (1963), *Attic Red-Figure Vase Painters*, cit., n. 1321, 2.

53. Kaltsas N. (2003), *The Sculpture Collection in the National Archaeological Museum Athens*, Getty Museum, Los Angeles, pp. 187-188, n. 369.

54. Maffei S. (a cura di) (1994), *Luciano di Samosata. Descrizioni di opere d'arte*, Einaudi, Torino, pp. xlvii-lxvi.

55. Castriota D. (1992), *Mythos, Ethos and Actuality*, cit., p. 113, identifica la connotazione regale di Elena solo nel seggio su cui siede.

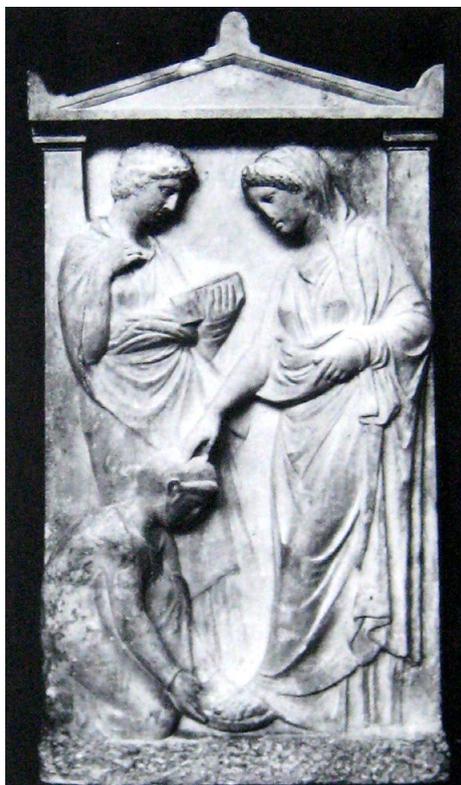


Fig.3 – Atene, Museo Nazionale, Stele di Euriklea (da Säflund, 1970)

motivare l'ambasceria di Agamennone, che intende manifestarle il suo rispetto non accordando d'imperio al figlio di Teseo la liberazione di Etra, la nonna. Significativamente Polignoto sceglie di seguire qui la versione della vicenda data nella *Piccola Iliade*, preferendola a quella omerica, già raffigurata invece dal pittore di Kleophrades⁵⁶, secondo la quale era il nipote stesso a liberare la nonna. La raffigurazione dell'ambasceria manifestava l'ossequio di Agamennone verso la sposa di Menelao ed esprimeva implicitamente anche il riconoscimento della non colpevolezza individuale di Elena, per Omero strumento involontario del volere superiore di Afrodite⁵⁷.

56. Cfr. *supra*, nota 33.

57. Cfr. anche, in proposito, Bettini M., Brillante C. (2002), *Il mito di Elena: immagini e racconti dalla Grecia a oggi*, Einaudi, Torino, pp. 88-90. Stanbury-O'Donnell M.D. (1989), "Polygnotos's Iliupersis", cit., pp. 212-213, non coglie la funzione assolutoria del riferimento alla cerimonia matrimoniale, e sulla scia di una proposta di Méautis G. (1937), "Eschyle et Polygnote", in *Révue Archéologique*, 6ème Serie, 10, pp. 169-173, vede nell'immagine di Elena la rappresentazione della forza distruttiva della bellezza suscitatrice di concupiscenza, nel quadro di una visione della guerra in cui la colpa non si annida solo fra i Troiani, ma riguarda anche i Greci, come sug-

Antenore, si ricorderà, era legato da vincoli di ospitalità a Menelao e ad Odisseo che aveva accolto nella sua casa e difeso contro i concittadini prima dell'inizio della guerra. La principale divinità punitrice di Troia era Zeus, protettore dell'ospite: è verso questo dio che il coro dell'*Agamennone* di Eschilo⁵⁹, composto in quegli stessi anni, esprime la sua gratitudine devota per la distruzione della città: *Il grande Zeus protettore dell'ospite io venero/che ha compiuto tutto questo: contro Alessandro/da tempo egli teneva teso l'arco/in modo da non scagliare il dardo invano/né prima del bersaglio né al di là delle stelle*⁶⁰.

Il messaggio delle immagini, mi sembra, poteva evocare qui piuttosto il valore supremo del rapporto di ospitalità, la cui rottura da parte di Paride era stata la causa prima della distruzione di Troia e il cui rispetto duraturo aveva conservato ad Antenore e ai suoi la vita, qualche ricchezza, e la promessa di un futuro della stirpe, se a questo alludono la presenza dei servi, la cassa che essi stanno caricando sull'asino e il nipotino tra le braccia della figlia. Quest'interpretazione consente anche di comprendere la scelta di Polignoto che sostituisce la figura di Antenore alla più consueta immagine di Enea.

Nella parte centrale della *Iliupèrsis* spiccavano alcune scene cariche di senso: in alto, non lontano dall'immagine di Cassandra abbracciata al Palladio divelto, che ne costituiva l'antefatto e la motivazione (*Fig. 5*), era la composizione statica del giuramento sacrilego di Aiace Oileo, causa dello scatenarsi dell'ira di Atena sui vincitori⁶¹; in basso, più vicina all'osservatore, era l'unica scena di combattimento in atto⁶², la raffigurazione dell'inarrestabile Neottolemo, che aveva lasciato alle sue spalle una scia di morte. Una posizione che ne mette in luce la gravidanza e che deve fare riflettere. Per Stanbury-O'Donnell, che intendeva l'*Iliupèrsis* come rappresentazione dell'orrenda violenza che nella guerra aveva accomunato vinti e vincitori⁶³, la figura del figlio di Achille era emblematica della ferocia cieca ed era complementare alla raffigurazione dell'empietà di Aiace, presentata poco sopra. Pur senza negare la validità di questa correlazione tra Aiace Telamonio e Neottolemo, Castriota aveva sottolineato come le scelte iconografiche di Polignoto tendessero a mitigare le colpe dei Greci, e aveva notato come Neottolemo non fosse rappresentato quale uccisore di Astianatte, ma come avversario di Elasso e Astinoo, validi troiani in armi⁶⁴.

59. Eschl, *Ag.* vv. 362-365.

60. Di Benedetto V. (a cura di) (1995), *Eschilo, Oresteia*, trad. di E. Medda, Rizzoli, Milano, pp. 260-261.

61. Cfr. *supra*, nota 57.

62. Stähler K. (1989), "Die Lesche der Knidier: ein Heroon des Neoptolemos?", in *Boreas*, 12, pp. 15-16, ha sottolineato come questa immagine fosse in posizione privilegiata per centralità e vicinanza all'osservatore, ipotizzando che proprio la presenza della sepoltura di Neottolemo nel santuario sia stata all'origine della scelta tematica di Polignoto.

63. Cfr. *supra*, nota 57.

64. *Ibidem*.



Fig. 5 – Il giuramento di Aiace Oileo e Neottolemo che combatte
(da Robert, 1893)

In accordo con la maggioranza degli interpreti, entrambi gli studiosi hanno mancato di riflettere sul peculiare contesto dell'edificio e non hanno colto il nesso tra queste immagini e la funzione specifica della *Lesche* quale luogo di incontro e di conversazione nello spazio del santuario delfico. Pausania (X, 26, 5) stesso, che ha sottolineato come quella con Neottolemo fosse la sola scena di combattimento nel dipinto di Polignoto, ha ricordato anche la relazione topografica tra il dipinto e la tomba del figlio di Achille, che è stata identificata in un piccolo recinto nella terrazza sottostante all'edificio⁶⁵. Una recente rilettura della tradizione delfica tramandata da Pausania, e della settima Nemea di Pindaro, ha consentito a Lo Scalzo di far risalire il culto eroico per Neottolemo a Delfi almeno agli inizi del V secolo; secondo questa narrazione il figlio di Achille avrebbe fatto parte degli eroi *Boathōoi*, difensori del santuario durante le guerre persiane; Pausania, fissando l'istituzione del suo culto all'invasione dei Galati del 279 a.C., farebbe in realtà riferimento a una rivitalizzazione del culto eroico voluta da Pirro⁶⁶. Stando così le cose, potremmo vedere allora qui non l'immagine negativa dello sterminatore, ma, come ha suggerito Loscalzo, la raffigurazione di due momenti che esprimono comportamenti di segno di-

65. Kebric R.B. (1983), *The Paintings in the Cnidian Lesche*, cit., p. 3.

66. Lo Scalzo D. (1989), "Neottolemo Boathoos a Delfi", in *Quaderni di Storia*, 47, pp. 119-127.

vergente. Polignoto avrebbe contrapposto ad Aiace Oileo, violatore del tempio di Atena e spergiuro, causa di rovina per i greci sulla via del ritorno, la forza inarrestabile di Neottolemo, sterminatore del nemico orientale e difensore del santuario delfico, suggerendo attraverso le immagini il dovere supremo del rispetto degli dei, un tema che il pittore ha ampiamente sviluppato anche nella *Nèkya*, raffigurando la molteplicità delle punizioni e delle colpe. Che i dipinti di Polignoto non dimenticassero di evocare la realtà del contesto locale, troppo spesso dimenticata dai moderni esegeti con lo sguardo orientato su Atene, lo conferma anche la presenza di Fokos, mitico signore della Focide, la regione in cui sorge il santuario, tra i molti personaggi incontrati da Odisseo nella discesa nell'Ade (X, 30, 3).

Nonostante le incertezze e le difficoltà che le pagine di Pausania dedicate alle pitture di Polignoto pongono a chi intenda tradurle in figure qualcosa, dunque, è ancora possibile afferrare del loro messaggio e delle loro modalità di comunicazione.

2. Villa Adriana nel Novecento: l'archeologia e la cultura (architettura, letteratura, cinema, teatro)

di *Fabrizio Slavazzi*

La Villa Adriana di Tivoli, grandioso monumento di età romana, nel corso del XX secolo ha un doppio ruolo di grande rilievo, sia in campo archeologico, sia in ambito culturale.

La residenza fu costruita dall'imperatore Adriano fra il 118 e il 138 d.C. Per secoli, a partire dalla sua riscoperta nel XV secolo, il gigantesco complesso ha attratto cercatori di antichità, sculture, marmi, materiali preziosi; inoltre è stato la meta di numerosi visitatori, *grand touristes*, curiosi e artisti (architetti, pittori e scultori), che hanno lasciato descrizioni e ricordi, e talvolta il loro nome sulle pareti della villa, come antichi "graffitari".

La condizione di rovina grandiosa, distribuita su un'area smisurata, immersa nel verde, cresciuto spontaneamente oppure piantato, come le centinaia di ulivi e i cipressi monumentali (*Fig. 1*), ha caratterizzato per secoli il panorama dell'area ai piedi di Tivoli e delle montagne retrostanti. Lo stato di conoscenza del monumento in questa fase della sua storia è testimoniato dalla imponente pianta di Giovanni Battista Piranesi, realizzata grazie a anni di sopralluoghi e pubblicata postuma nel 1781 dal figlio Francesco¹.

La storia archeologica moderna della villa inizia nel 1870, poche settimane dopo l'annessione di Roma al giovane stato unitario, quando fu compiuto per il Demanio l'acquisto dei terreni della famiglia Braschi, fino ad allora proprietaria di gran parte dell'area edificata della antica residenza imperiale. Iniziò subito un'opera di restauri e, in seguito, di esplorazione scientifica delle strutture del complesso, prima sotto la direzione di Pietro Rosa, poi di Rodolfo Lanciani².

1. Piranesi G.B., Piranesi F. (1781), *Pianta delle fabbriche esistenti nella Villa Adriana*. Per il lavoro piranesiano nella villa cfr. Lavagne H. (1983), *Piranèse archéologue à la Villa d'Hadrien*, in *Piranesi e la cultura antiquaria. Gli antecedenti e il contesto*, atti del convegno, Multigrafica, Roma, pp. 259-279; Lolli Ghetti M. (1988), *Giambattista Piranesi a Villa Adriana*, in *Villa Adriana*, Autostrada Gruppo IRI-Italstat, Roma, pp. 183-219; Pinto J. (1993), "Giovanni Battista Piranesi's plan of Hadrian's Villa", in *The Princeton University Library Chronicle*, 55, 1, pp. 63-84.

2. Sui restauri si vedano gli importanti lavori di Gizzi S. (1999), "Per una rilettura della storia dei restauri di Villa Adriana dal 1841 al 1990", in *Bollettino d'Arte*, s. 4, 109-110, pp. 1-76; *Gli*



Fig. 1 – Villa Adriana, il settecentesco viale dei cipressi (foto autore)

Fra la fine del XIX secolo e l'inizio del successivo si collocano due importanti lavori sulla villa tiburtina: il primo studio scientifico in senso moderno sul complesso imperiale fu pubblicato nel 1895 da Hermann Winnefeld³, mentre nel 1904 comparve *La villa imperiale de Tibur* di Pierre Gusman – non un archeologo ma un pittore e incisore –, un lussuoso volume riccamente illustrato (Fig. 2), che offriva un'immagine della residenza ampiamente documentata e piacevolmente descritta, in qualche modo di valore scientifico, ma ancora molto romantica, nel solco dell'opera di Agostino Penna⁴. Il volume dell'archeologo tedesco, destinato agli specialisti, apre la strada alle indagini scientifiche novecentesche; l'opera dell'artista francese, pensata per ricchi amatori, chiude un'epoca.

ultimi dieci anni di restauri a Villa Adriana (2000), in *Adriano. Architettura e progetto*, catalogo della mostra (Tivoli 2000-2001), Mondadori, Milano, pp. 157-173. Per l'acquisizione dei terreni Braschi, il 15 dicembre 1870, cfr. Gizzi S. (1999), "Per una rilettura", cit., pp. 9-10.

3. Winnefeld H. (1895), *Die Villa des Hadrian bei Tivoli*, Reimar, Berlin.

4. Gusman P. (1904), *La Villa impériale de Tibur; Villa Hadriana*, A. Fontemoing, Paris. L'opera ha un ricchissimo apparato illustrativo, realizzato interamente dall'autore. L'opera di Penna A. (1833-1836) è il *Viaggio pittorico della Villa Adriana, composto di vedute disegnate dal vero ed incise da Agostino Penna, con una breve descrizione di ciascun monumento*, I-IV, nella Tipografia di Pietro Aureli, Roma.

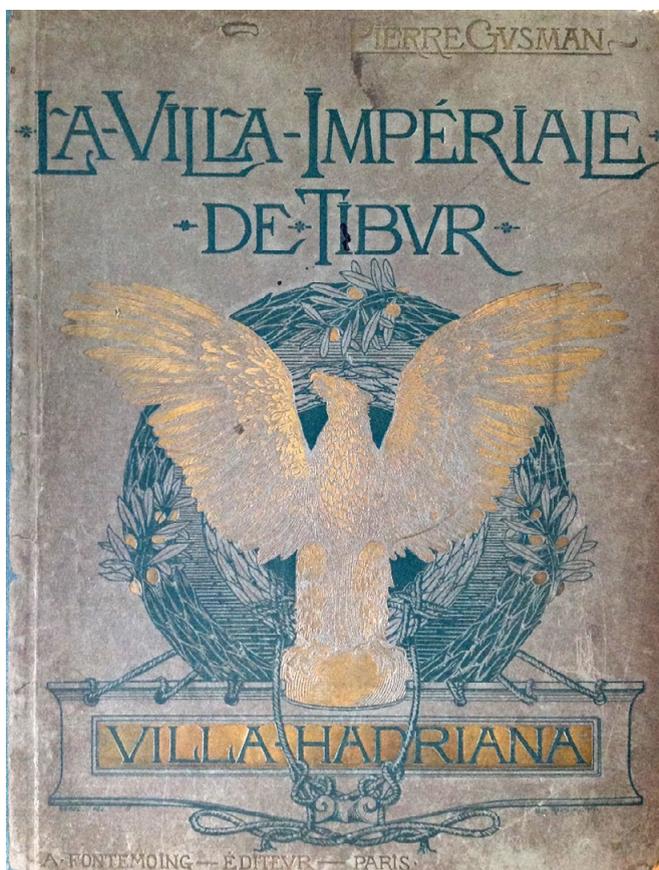


Fig. 2 – Pierre Gusman, «La villa impériale de Tibur» (1904), copertina

Pochi anni dopo venne compiuta la *Pianta della Scuola degli Ingegneri*, pubblicata nelle “Notizie degli Scavi” del 1906, che aggiornava la pianta della villa di Piranesi e costituì la base per gli interventi archeologici (scavi, studi, restauri) per molti decenni successivi⁵.

Fra gli scavi di rilievo effettuati nella prima metà del secolo⁶ occorre ricor-

5. Reina V., Barbieri U. (1906), “Rilievo planimetrico ed altimetrico della Villa Adriana eseguito dalla Scuola per gli Ingegneri”, in *Notizie degli Scavi di Antichità*, 8, pp. 315-317. Sul ruolo delle piante nello studio della villa: Sgalambro S. (2010), *Le piante di Villa Adriana: un contributo essenziale alla definizione dell'identità della villa*, in Sapelli Ragni M. (a cura di) (2010), *Villa Adriana. Una storia mai finita. Novità e prospettive della ricerca*, catalogo della mostra (Tivoli 2010), Electa, Milano, pp. 10-18.

6. Sulla storia degli scavi del complesso, cfr. Paribeni A. (1994), *Cenni topografici e storia degli scavi*, in Guidobaldi F. (a cura di) (1994), *Sectilia pavimenta di Villa Adriana*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma, pp. 3-43.

dare i lavori condotti negli anni Venti da Roberto Paribeni, di grande impegno e con rilevanti risultati, che riportarono alla luce l'Edificio con Tre Esedre (Fig. 3), le Terme con Heliocaminus e indagarono la rete di gallerie sotterranee, aprendo la strada agli studi sul funzionamento del gigantesco complesso architettonico⁷.



Fig. 3 – Villa Adriana, Edificio con Tre Esedre (foto autore)

Nel giugno 1944 la villa subì vari danni per i bombardamenti e i cannoneggiamenti che devastarono Tivoli, a cui si dovette rimediare con interventi d'urgenza negli anni successivi⁸. Dopo la fine del conflitto mondiale un nuovo im-

7. Paribeni R. (1922), "Tivoli (Villa Adriana). Lavori di esplorazione e di riassetto", in *Notizie degli Scavi di Antichità*, Roma, pp. 234-248; Id. (1927), "Tivoli (Villa Adriana). Testa di figura muliebre d'arte severa", *ivi*, pp. 373-374; Id. (1932), "Tivoli. Rinvenimenti di sculture a Villa Adriana", *ivi*, pp. 120-125.

8. Bergamo M. (2014), *Bombe sulle rovine: Villa Adriana 1943-1944*, in Bergamo M. e Iorio A. (a cura di) (2014), *Strategie della memoria. Architettura e paesaggi di guerra*, Aracne, Roma, pp. 54-63; Ottati A. (2018), "Memorie di un bombardamento. Le tracce della II guerra mondiale sulle memorie millenarie di Tivoli", in *Romula*, 17, pp. 187-211, in part. 204-207.

pulso venne da importanti lavori di scavo su larga scala. Nel 1950, grazie a un consistente finanziamento della Società Pirelli, cominciarono le indagini nel Canopo, dirette da Salvatore Aurigemma. Dall'anno successivo venne aperto in quell'area un grande cantiere-scuola, nell'ambito della campagna nazionale di lavori archeologici finanziata dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale per stimolare la ripresa economica e offrire lavoro ai disoccupati⁹, grazie alla quale furono riportate alla luce molte aree archeologiche e, fra le residenze imperiali, anche la villa di Traiano a Arcinazzo. I lavori nel Canopo portarono al recupero di un complesso importantissimo, l'unico della villa che abbia conservato, ancora in sito, le sculture nel loro contesto architettonico originario, a fronte delle centinaia di opere rinvenute nella residenza nel corso dei secoli passati, di cui non è quasi mai noto l'edificio di provenienza. I risultati vennero presentati quasi in corso d'opera nel "Bollettino d'Arte", organo ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione¹⁰. Con le stesse modalità si indagarono Piazza d'Oro, il Teatro Marittimo e altri grandi edifici, ma in questi casi i risultati delle indagini non furono resi noti attraverso pubblicazioni scientifiche. D'altra parte, vi furono importanti lavori di restauro e ricostruzione tramite anastilosi dei complessi monumentali che ancora oggi caratterizzano maggiormente il paesaggio della villa, lo stesso Canopo e il Teatro Marittimo, di cui furono ripristinati i bacini d'acqua; l'Edificio con Pilastrini Dorici, che fa parte della residenza principale dell'imperatore; il Tempio della Afrodite Cnidia¹¹.

Anche in seguito a queste importanti indagini, nella seconda metà del secolo apparvero alcuni studi fondamentali su singoli edifici che appartengono alla residenza, condotti soprattutto da archeologi tedeschi¹²; inoltre, lavori sui mosaici e sui pavimenti marmorei, sulle sculture e su altre categorie di opere rinvenute nella villa¹³. Altri studi hanno riguardato le fasi di costruzione; i sistemi idrici e la gestione delle acque, che giocano un ruolo fondamentale non solo

9. *Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale. I cantieri di lavoro al servizio dell'archeologia* (1959), Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, Roma.

10. Aurigemma S. (1954), "Lavori nel Canopo di Villa Adriana", in *Bollettino d'Arte* 39, pp. 327-341; Id. (1955), "Lavori nel Canopo di Villa Adriana II", *ivi*, 40, pp. 64-78; Id. (1956), "Lavori nel Canopo di Villa Adriana III", *ivi*, 41, pp. 57-71. Cfr. anche Id. (1961), *Villa Adriana*, Roma.

11. Sui tali restauri cfr. Gizzi S. (1999), "Per una rilettura", *cit.*

12. Rakob F.L. (1967), *Die Piazza d'Oro in der Villa Hadriana bei Tivoli*, Dissertation, Mikrokopie GmbH, [s.l.]; Hoffmann A. (1980), *Das Gartenstadion in der Villa Hadriana*, Philipp von Zabern, Mainz am Rhein; Ueblacker M. (1985), *Das Teatro Marittimo in der Villa Hadriana*, Philipp von Zabern, Mainz am Rhein.

13. Ad esempio, sui pavimenti: De Franceschini M. (1991), *Villa Adriana. Mosaici, pavimenti, edifici*, Roma; Guidobaldi F. (a cura di) (1994), *Mosaici antichi in Italia. Sectilia pavimenta di Villa Adriana*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma; Vincenti V. (2017), *Mosaici antichi in Italia. Regione IV. Pavimenti musivi e cementizi di Villa Adriana*, Fabrizio Serra, Pisa-Roma. Sulle sculture: Raeder J. (1983), *Die statuarische Ausstattung der Villa Hadriana bei Tivoli*, P. Lang, Frankfurt am Main - Bern.

sul funzionamento, ma anche nell'architettura della villa; le coperture, in particolare le spettacolari e ardite cupole; i giardini, che coprivano ampie superfici all'interno della residenza¹⁴. I due importanti volumi dedicati al complesso da William MacDonald e John Pinto e da Eugenia Salza Prina Ricotti offrono una ampia sintesi sulle architetture e sulla organizzazione generale del complesso imperiale – il primo indagandone anche l'influenza sulla architettura moderna – e anticipano la stagione dei nuovi scavi e delle scoperte che si apre con il nuovo secolo¹⁵.

Accanto agli scavi e alle ricerche archeologiche, che hanno molto arricchito le conoscenze sulla villa, sulla sua architettura e sulla sua decorazione, nel corso del Novecento la residenza adrianea ha avuto un ruolo di rilievo in altri settori della cultura e dell'arte, generato dalla ricchezza e dall'originalità del suo progetto, dallo stato delle rovine, dal fascino esercitato dal suo costruttore. Qualche anno fa, in un convegno tenutosi a Milano – *Scene di Roma antica. L'antichità interpretata dalle arti contemporanee. 2. Villa Adriana come palcoscenico*, svoltosi nel 2007 presso l'Università degli Studi¹⁶ – erano emersi risultati interessanti rispetto a una prima ricerca in questo senso, in particolare nel teatro, nella produzione per il cinema e la televisione, nelle arti figurative¹⁷. Alcuni spunti vecchi e nuovi possono qui essere sintetizzati, per cercare di offrire un'idea della presenza ampia e variegata che la villa ha avuto nella cultura del Novecento.

14. Cfr., ad esempio: Hansen E. (1960), “La Piazza d'Oro e la sua cupola”, in *Analecta Romana Instituti Danici*, 1, Supplementum; Salza Prina Ricotti E. (1989-1990), “Il sistema di irrigazione della Piazza d'Oro”, in *Atti della Pontificia Accademia Romana di Archeologia. Rendiconti*, s. 3, 62, pp. 121-150; Jashemski W., Salza Prina Ricotti E. (1992), “Preliminary excavations in the gardens of Hadrian's Villa: the Canopus area and the Piazza d'Oro”, in *American Journal of Archaeology*, 96, pp. 579-597; Salza Prina Ricotti E. (1998), *Adriano: architettura del verde e dell'acqua*, in Cima M., La Rocca E. (a cura di), *Horti romani*, atti del convegno (Roma 1995), L'Erma di Bretschneider, Roma, pp. 363-399; Manderscheid H. (2000), “Überlegungen zur Wasserarchitektur und ihrer Funktion in der Villa Adriana”, in *Mitteilungen des Deutschen Archäologischen Instituts. Römische Abteilung*, 107, pp. 109-140; Manderscheid H. (2010), *Sub nomine Caesaris quinariae... La gestione idrica e l'architettura dell'acqua a Villa Adriana*, in *Villa Adriana. Una storia mai finita*, cit., pp. 26-33.

15. MacDonald W.L., Pinto J.A. (1995), *Hadrian's Villa and its legacy*, Yale University Press, Yale (trad. it.: *Villa Adriana. La costruzione e il mito da Adriano a Louis Kahn*, Electa, Milano, 1997); Salza Prina Ricotti E. (2001), *Villa Adriana. Il sogno di un imperatore*, L'Erma di Bretschneider, Roma.

16. Gli atti sono stati pubblicati in *Lanx. Rivista della Scuola di Specializzazione in Archeologia dell'Università degli Studi di Milano* (2010), 7, pp. 150-239, disponibile su: riviste.unimi.it/index.php/lanx. Sul progetto cfr. De Berti R., Galletti E., Slavazzi F. (2010), “Scene di Roma antica. Evoluzione di un progetto”, ivi, pp. 150-152; Slavazzi F. (2009), *Scene di Roma antica: da Fellini a Villa Adriana*, in Iaccio P., Menichetti M. (a cura di) (2009), *L'antico al cinema*, atti del convegno (Salerno 2008), Liguori, Napoli, pp. 135-150.

17. Per i temi precedenti, cfr. oltre. Per le arti figurative si era esaminato il ruolo avuto dall'antico complesso imperiale nell'arte di Anne e Patrick Poirier, presenti al convegno: Marcone G.L. (2010), “Introduzione all'arte di Anne e Patrick Poirier. Idee e opere da Villa Medici a Villa Adriana”, in *Lanx*, cit., 7, pp. 217-239.

In campo architettonico, il complesso tiburtino ha rivestito per secoli un ruolo molto significativo: già a partire dal Cinquecento le forme e le rovine, studiate e rilevate, erano state fonte importante di ispirazione per numerosi architetti, fra gli altri Francesco di Giorgio Martini, Andrea Palladio, Pirro Ligorio, Francesco Borromini, Carlo Rainaldi, Giacomo Quarenghi, Robert Adam e naturalmente lo stesso Piranesi¹⁸.

Nel secolo scorso tre grandi architetti hanno trovato ispirazione nella residenza adrianea, nei singoli edifici come anche nella sua struttura complessiva¹⁹. Le Corbusier visita la villa in gioventù, nell'ottobre 1911, e, come è testimoniato da uno dei suoi *Carnets*, realizza numerosi disegni di vedute e di particolari architettonici del Teatro Marittimo, del Pecile, delle Grandi e delle Piccole Terme, rimanendo affascinato dalle soluzioni di illuminazione dell'edificio del Serapeo (*Fig. 4*), che applicherà in seguito nella sua opera²⁰.



Fig. 4 – Villa Adriana, Serapeo (foto autore)

18. In generale, MacDonald W.L., Pinto J.A. (1995), *Hadrian's Villa*, cit., pp. 208-285.

19. Ivi, pp. 320-325.

20. Gentili Tedeschi E., Denti G. (1999), *Le Corbusier a Villa Adriana. Un atlante*, Alinea, Firenze (vi sono pubblicati i disegni, messi a confronto con i resti antichi, e si propone la ricostruzione dell'itinerario della visita entro la villa).

Frank Lloyd Wright si ispira alla pianta della vasta residenza imperiale per il grandioso progetto del Florida Southern College di Lakeland (Florida), realizzato a partire dal 1938 come un complesso distribuito nello spazio e come una collezione di edifici pensati come opere d'arte, proprio come le architetture della villa tiburtina. Anche Louis I. Kahn si ispira alla residenza imperiale e, fra l'altro, ne riprende la struttura modulare degli *Hospitalia* nel Salk Institute of Biological Studies a La Jolla, in California, del 1959²¹.

Per il teatro il riferimento principale va alla messa in scena delle *Memorie di Adriano*, tratta dal romanzo di Marguerite Yourcenar, con la regia di Maurizio Scaparro e Giorgio Albertazzi protagonista, la cui prima ha avuto luogo nella Villa il 31 luglio 1989²². Il lavoro era nato per la sola rappresentazione a Villa Adriana, ma è stato successivamente allestito al Teatro Argentina a Roma, al Piccolo Teatro a Milano e in molti altri teatri, fra cui l'Odeion di Erode Attico ad Atene. Lo scenario dello spettacolo originario è la villa stessa, le Grandi Terme per la prima parte della vita dell'imperatore, il Canopo per il racconto dell'amore per Antinoo, rappresentato dal suo fantasma interpretato dal ballerino Eric Vu An²³.

A proposito della scelta dell'ambientazione, Maurizio Scaparro diversi anni dopo, in un incontro al Piccolo Teatro di Milano, ha ricordato:

Come dice la Yourcenar nei *Taccuini* pubblicati in calce al romanzo [...] è importante, quando si affrontano temi storici, "usare pietre vere". Queste "pietre vere", nel senso anche letterale dell'espressione, abbiamo cercato di usarle anche noi e, come lei è andata alla ricerca dei resti di Villa Adriana per cogliere atmosfere, respiri e forse parole, così abbiamo fatto anche noi. E siamo riusciti a ottenere, dopo averla scelta, e ostinatamente voluta, Villa Adriana a Tivoli per le prove e per la "prima". Villa Adriana è un luogo magico, il luogo in cui normalmente l'imperatore camminava, pensava, agiva, e dove mai in precedenza era stato fatto uno spettacolo teatrale. La sera e la notte rimaneva chiusa, e noi l'abbiamo aperta. [...]. Villa Adriana, grazie al teatro, grazie alla letteratura, era uno spazio divenuto doppiamente magico²⁴.

Va ricordato che l'allestimento, fra l'altro, ha permesso di scoprire Villa Adriana di notte, che offre una visione molto suggestiva e poco conosciuta, apprezzabile sono in occasione di spettacoli e concerti.

La villa è stata spesso scenario per il cinema: si possono contare una trenti-

21. Sulla villa come fonte di ispirazione per questi architetti, cfr. Froio G. (2015), "Comporre il frammento. La dispositio adrianea nella modernità architettonica", in *FAMagazine* 32, pp. 49-56 (con ulteriore bibliografia).

22. Bosisio P. (2010), "Memorie di Adriano: ritratto di una voce da Marguerite Yourcenar a Maurizio Scaparro", in *Lanx*, cit., 7, pp. 172-182 (con ulteriore bibliografia).

23. Senatore A. (2010), "La danza di Antinoo", ivi, pp. 183-197. Eric Vu An è anche l'autore della coreografia.

24. *Letteratura e teatro: Le memorie di Adriano* (2005), Amici del Piccolo Teatro, Milano, p. 24.

na di film²⁵, ma sono sicuramente di più. Fra quelli più significativi, si può cominciare da un film mancato, una *Tosca* che Jean Renoir avrebbe dovuto girare nel 1940, e che è stato fermato dallo scoppio della guerra, dopo i sopralluoghi nella villa che il regista francese ha effettuato sotto la guida di Luchino Visconti, di cui rimangono alcune fotografie²⁶. Il film è uscito nel 1941, con la regia attribuita a Carl Koch, già assistente di Renoir (che nel frattempo è divenuto un nemico), ma le sequenze a Villa Adriana non sono mai state realizzate.

Seguono opere molto diverse: nel 1960 si gira *Totò, Fabrizi e i giovani d'oggi*, di Mario Mattoli, nel quale l'area archeologica è la meta di una gita delle due famiglie protagoniste; la stessa situazione ricompare in *Daisy Miller*, realizzato nel 1974 da Peter Bogdanovich, dove il Canopo è lo sfondo di una passeggiata con gli attori in abiti ottocenteschi.

Del 1987 è il visionario e grottesco *The Belly of an Architect*, del geniale regista Peter Greenaway, che ambienta il soggiorno romano, travagliato e funesto, del protagonista fra alcuni spettacolari monumenti antichi e moderni della città (il Pantheon, l'Altare della Patria) e fra le rovine della villa tiburtina, scenari grandiosi e eterni che schiacciano l'architetto, malato e tradito, e lo porteranno alla pazzia e poi alla morte.

Ma il risultato più interessante, per come le strutture antiche vengono reinterpretate, è forse *Angels in America*, il film per la televisione realizzato nel 2003 (appena oltre i limiti del secolo) da Mike Nichols, tratto dall'omonima opera teatrale di Tony Kushner sulla comunità gay e sull'AIDS alla fine degli anni Ottanta, nel quale il protagonista giunge in sogno in un Paradiso collocato appunto nella villa antica, entrandovi dal Teatro Marittimo e attraversando il Canopo e le Grandi Terme abitate dagli angeli²⁷.

La residenza tiburtina è legata a alcune opere letterarie del Novecento. La più importante è certamente *Memorie di Adriano* di Marguerite Yourcenar: sul

25. Nei siti italyformovies.it e imdb.com sono elencati: *Il sangue e la rosa* (Vadim R., 1959-60); *Totò, Fabrizi e i giovani d'oggi* (Mattoli M., 1960); *Totòtruffa '62* (Mastrocinque C., 1961); *Il colonnello von Ryan* (Robson M., 1965); *Allonsanfàn* (Taviani P. e V., 1974); *Nerone* (Castellacci M. e Pingitore P.F., 1977); *Hercules* (Cozzi L., 1977); *Dagobert* (Risi D., 1984); *Il ventre dell'architetto* (Greenaway P., 1987); *San Francesco* (Cavani L., 1989); *La balia* (Bellocchio M., 1999); *Denti* (Salvatores G., 2000); *La setta dei dannati*, *The Order* (Helgeland B., 2003); *The Fall* (Singh T., 2006); *Omaggio a Roma* (Zeffirelli F., 2009); *Notizie degli scavi* (Greco E., 2010); *Code Name Oracle* (Bartoli M., 2012); *Inside the Stones* (Della Valle A.J., 2012); *Beautiful People/The Dead House* (Brini A., 2013); *Ben Hur* (Bekmambetov T., 2016); *Christ the Lord* (Nowrasteh C., 2016); *Tutti i soldi del mondo* (Scott R., 2017). Inoltre, i film musicali: *Tutto è musica* (Modugno D., 1962); *La clemenza di Tito* (Ponelle J.-P., 1981); *Edgar e Le Villi* (Castiglione E., 2004); *Vittorio. Dreams of Rome* (Horn D., McLaughlin K., 2006). Oltre a questi film, si possono ricordare almeno: *Daisy Miller* (Bogdanovich P., 1974) e *Titus* (Tymor J., 1999).

26. Blom I. (2011), "Mit nur einem Blick Perfide sein". *Karl Koch, Jean Renoir, Luchino Visconti und Tosca*, in Bono F., Roschlau J. (a cura di) (2011), *Tenöre, Touristen, Gastarbeiter. Deutsch-italienische Filmbeziehungen*, Ed. Text+Kritik, München, pp. 80-92.

27. Giori M. (2010), "That was Heaven. Villa Adriana come Paradiso favoloso in *Angels in America* di Mike Nichols", in *Lanx*, cit., 7, pp. 198-216.

rapporto fra la scrittrice belga e la villa esiste una ampia bibliografia e non occorre soffermarsi²⁸. Si può ricordare che fra le rovine adrianee è ambientato uno degli episodi principali del romanzo *Notizie dagli scavi*, scritto da Franco Lucentini nel 1964, prima del sodalizio letterario con Carlo Fruttero²⁹; dall'opera è stato tratto nel 2010 un film, girato anche all'interno della villa.

Altri due romanzi, appena oltre i limiti del secolo, appartenenti al genere del giallo storico, sono opere interessanti sia per la qualità letteraria, sia per il tema di questo intervento, offrendo della residenza imperiale una prospettiva finora del tutto ignorata dagli archeologi, dato che le rispettive vicende si svolgono in epoca tardoantica, fase per la quale sono completamente assenti le notizie sulla villa sia nei testi antichi sia su base archeologica.

In *Rosso Velabro*, di Luigi de Pascalis³⁰, ambientato durante l'impero di Giuliano l'Apostata, fra gli edifici della grande villa ancora funzionante, ma dimenticata dagli imperatori, si svolge un episodio di magia³¹.

Il ladro d'acqua, di Ben Pastor³², ha per tema la ricerca della tomba di Antinoo da parte del protagonista Elio Sparziano, l'autore della biografia di Adriano nella *Historia Augusta*, e nel romanzo incaricato dall'imperatore Diocleziano di chiarire la questione. La sua visita alla villa, fra gli edifici ancora impressionanti, ma svuotati degli arredi e abbandonati, alla ricerca delle tracce del giovinetto, si svolge in una atmosfera malinconica e misteriosa, che "anticipa" il fascino romantico delle rovine, che ha attratto molti viaggiatori del passato e che ancora oggi si chiude, su cui si chiude questo intervento:

Le sale del cerimoniale sono tutte vuote. Non sono stati portati via solo i mobili, ma anche le tende, gli arazzi, in alcuni casi addirittura le porte. Dal disegno di certi pavimenti si capisce che erano coperti di tappeti, spariti a loro volta. L'altezza dei soffitti è tale che i passi rimbombano e riecheggiano, rimbalzando di parete in parete. Le nicchie che ospitavano i libri ora raccolgono la polvere. [...] Le finestre sono generalmente intatte, e nei punti in cui una o due lastre sono cadute o si sono rotte, è stata usata della pergamena per sostituirle. [...] Tutte le piscine all'aperto [...] sono vuote e ragionevolmente pulite [...]. Le più grandi, invece, versano in uno stato deplorabile, colme di pioggia³³.

28. Su Marguerite Yourcenar e la Villa Adriana cfr. almeno: Cavazzuti M. (1999), *La Villa Adriana entre réalité et vision créatrice*, in Deprez B. (a cura di) (1999), *La ville de Marguerite Yourcenar*, Racine, Bruxelles, pp. 155-164; Poignault M. (1999), *Deux voyageurs à la Villa Adriana: Marguerite Yourcenar et Chateaubriand*, in *ivi*, pp. 305-314; *Marguerite Yourcenar: Adriano e l'antichità immaginata* (2013), catalogo della mostra (Tivoli 2013), Electa, Milano.

29. Lucentini F. (1964), *Notizie dagli scavi*, Milano.

30. De Pascalis L. (2003), *Rosso Velabro. Delitti e misteri nella Roma dell'Imperatore Giuliano sullo sfondo delle lotte tra pagani e cristiani*, Irradiazioni, Roma; II ed. (2010), con il titolo *Rosso Velabro. Delitti e magia nera nella Roma del IV secolo*.

31. *Ivi*, pp. 78 sgg.

32. Pastor B. (2007), *Il ladro d'acqua*, Mondadori, Milano.

33. *Ivi*, p. 202.

3. Lysicrates in the sky

di *Emanuele Papi*

Un paio di secoli fa, un famoso monumento di Atene, conosciuto come Monumento di Lisicrate o anche Lanterna di Demostene o di Diogene, ascese al cielo ed è ancora visibile nello skyline di diversi continenti. Il Monumento è un esempio, tra i tanti, della clonazione delle architetture antiche in scala 1:1 durante l'Ottocento e il Novecento, l'età della "Reproduzierbarkeit" e dei facsimili delle opere d'arte e delle architetture antiche. Quelle opere non sono più state uniche e irripetibili, con un'aura esclusiva, visibili soltanto *hic et nunc*, ma si sono trasformate in prodotti seriali e multipli, utilizzabili per scopi diversi da quelli per cui erano state create¹. Fino al XIX secolo le antichità, soprattutto quelle romane, erano state una fonte perenne di ispirazione, un repertorio di costruzioni e pietre lavorate, disponibile in molti luoghi, da usare per disegnare piante, scolpire dettagli e ordinare proporzioni. Dal XV secolo in poi l'architettura antica aveva ispirato forme completamente nuove, senza contraffazioni, e l'originale rimaneva lontano. Si trattava di citazioni, rielaborazioni e non di repliche conformi, anche in quegli edifici che apparentemente mostrano più somiglianze con i prototipi antichi. Dal XVIII secolo il repertorio si ampliò con

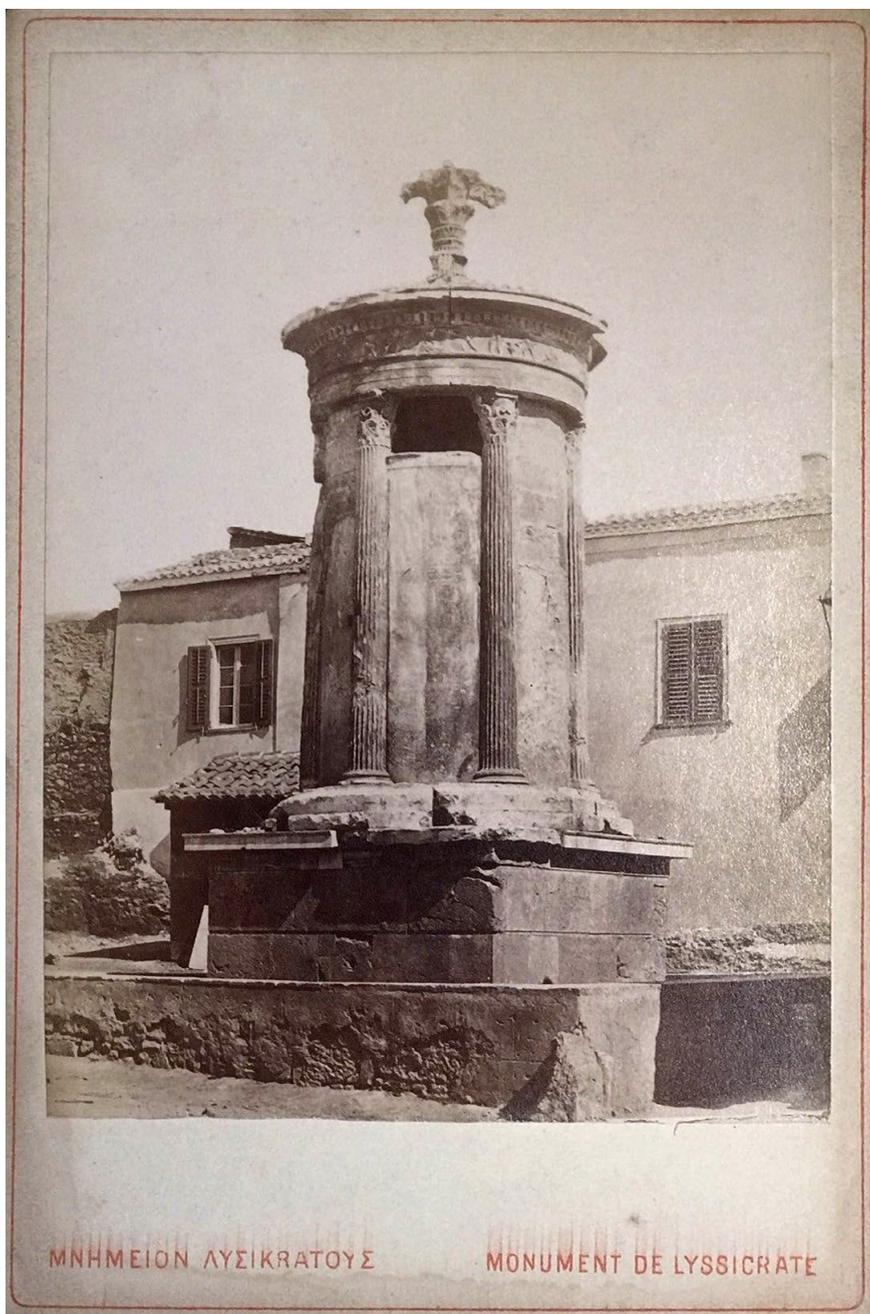
1. Una preterizione: dal discorso sono esclusi gli edifici integrati o ricostruiti dalle fondamenta per sfida contro il tempo, la storia e le forze della natura. Edifici crollati per gli errori e l'insipienza di chi se ne occupava, come il campanile di San Marco, più volte martoriato nel corso della sua storia, da ultimo franato nel 1902 e poi nuovamente rifatto "come era e dove era" dieci anni dopo. Edifici bombardati (*etiam perire ruinae*) come quelli di Pompei ripristinati allo stato di vestigia archeologiche dopo i blitz alleati del 1944. Edifici rovinati dal tempo e dalle ruberie, come la Stoà di Attalo nell'Agorà di Atene, un monumento dinastico e utilitaristico edificato nel II secolo a.C. e ricostruito in stile antico alla metà del secolo scorso per accogliere laboratori, magazzini e un museo. Tra le centinaia di esempi che obbediscono ai dettami di Viollete-le-Duc «ripristinare le architetture in uno stato completo che può anche non essere mai esistito fino a quel momento» c'è il Partenone di Atene dove possiamo osservare anche i dettagli delle procedure perché il completamento è ancora in fieri: una tela di Penelope con integrazioni, sottrazioni, aggiunte e supplementi che dura da più di un secolo. Cfr. in generale, sulla fortuna dei monumenti ateniesi, Vara M. (2019), *Amongst the ruins of a European gothic phantasmagoria in Athens*, in Mitsi E., Despotopoulou A., Dimakotopoulou S., Aretoulakis E. (a cura di) (2019), *Ruins in the literary and cultural imagination*, Palgrave Macmillan, Cham, pp. 30-40.

gli esempi della Magna Grecia, della Sicilia e dell'Ellade. Per la trasmissione del "contagio" greco e l'imitazione sentimentale esistevano anche regole e teorie. Johann Joachim Winckelmann – inventore dell'arte antica e teorico del neoclassicismo – diceva che per essere grandi e inimitabili era necessario rifarsi agli antichi: «il contrario del pensiero indipendente è la copia, non l'imitazione».

Il Monumento di Lisicrate non è stato solo fonte di ispirazione ma è stato copiato e clonato più volte e può servire per osservare come sia avvenuta la domesticazione di certi monumenti antichi, attraverso quali scelte e con quali risultati. L'originale si trova ancora al suo posto, nel quartiere della Plaka di Atene, sotto lo sperone orientale dell'Acropoli, lungo una strada dove erano altri donari simili, di cui restano oggi solo le fondamenta (*Fig. 1*). Era stato fabbricato nel 335-334 a.C. per celebrare un impresario di spettacoli, che con una performance aveva vinto il più importante festival cittadino che si teneva ogni anno nel teatro di Dioniso. Su un alto podio quadrangolare, fu costruito un colonnato circolare (monoptero) con sei colonne e capitelli corinzi; in alto venne scolpita un'istantanea delle vicende di Dioniso, mentre trasforma in delfini i pirati che lo avevano rapito. In cima al tetto un elaborato capitello sosteneva il trofeo di bronzo che Lisicrate aveva ricevuto in premio². Il monumento si è salvato perché nel 1669 fu incorporato in un convento di frati cappuccini e trasformato in studiolo, poi fu bruciato dai turchi nel 1821 e restaurato poco dopo. Il suo nome popolare era "Lanterna di Demostene", perché si credeva che l'oratore si fosse chiuso dentro per fare esercizi di eloquenza. Dal Quattrocento in poi la Lanterna di Demostene ha suscitato molti entusiasmi, è stata ammirata e anche concupita e ha ispirato incisori e artisti: De Chirico l'ha anche dipinta in una delle sue piazze³.

2. Per l'iscrizione IG II² 3042: Λυσικράτης Λυσιθείδου Κικωννεὺς ἐχορήγει. / Ἀκαμαντὶς παίδων ἐνίκᾳ. Θέων ἤλυε. / Λυσιάδης Ἀθηναῖος ἐδίδασκε. Εὐαίνετος ἦρχε: «Lisicrate figlio di Lisitheides, del demo di Cicinna, ebbe la coregia. / Vinse la tribù Acamantide con un coro di giovinetti. Theon suonò il flauto. / Lisiades di Atene guidò il coro. Arconte era Euainetos». Il Monumento è datato al 335-344 a.C. dall'arconte Euainetos, per il quale cfr. Guarducci M. (1969), *Epigrafia greca. 2. Epigrafi di carattere pubblico*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma, p. 183. Il fregio con Dioniso e i pirati sarebbero una metafora della spedizione ateniese contro i pirati etruschi organizzata prima del 320-319 a.C.: Zevi F. (2003), *L'ellenismo a Roma nel tempo della colonizzazione in Italia*, in *Il fenomeno coloniale in Italia dall'antichità a oggi*, Giornate dell'Antichità (Roma, 19-20 marzo 2002), Accademia Nazionale dei Lincei, Roma, p. 58. Per la ricostruzione del Monumento, Korres M. (2003), *Athenian classical architecture*, in Bouras Ch., Sakellariou M.B., Staikos K.S., Touloupa E. (a cura di) (2003), *Athens from the classical period to the present day (5th century B.C. - A.D. 2000)*, Oak Knoll Press, New Castle, pp. 5-45; Korres M. (a cura di) (2009), *Αττικής οδοί. Αρχαίοι δρόμοι της Αττικής*, Μέλισσα, Athina; cfr. anche Di Cesare R. s.v., in Greco E. (2011), *Topografia di Atene. 2*, Pandemos, Atene, pp. 531 sgg., con bibliografia precedente.

3. Il nome "Lanterna di Demostene" si deve alla credenza secondo la quale "Demostene si serrò qui dentro per potter con quietezza d'animo applicarsi allo studio dell'eloquenza. A quel oggetto si fece tagliar la metà della barba per essimersi affatto di comparire in pubblico": cfr. *Anonimo di Cheltenham*, ms. n. 247, Biblioteca Gennadion di Atene, sul quale cfr. Beschi L. (2002), "Una descrizione delle antichità di Atene del 1687", in *Rendiconti dell'Accademia Naziona-*



*Fig. 1 – Atene: il Monumento di Lisicrate.
Fotografia su carta all'albume, circa 1875*

Tra i rapaci gentiluomini nordici che tra Settecento e Ottocento andavano in giro per la Grecia, ci fu anche uno che nel 1801 propose al padre superiore dei frati e al voivoda di Atene (il governatore turco) di svaligiare il monumento e di portarlo in un paese del Settentrione⁴. Lo riferisce Edward Dodwell con un certo raccapriccio sia per la proposta sconveniente che per la “*dilapidating mania*” dei suoi tempi; Dodwell era un ricco bon-vivant irlandese, appassionato di viaggi e di archeologia, che assistette alle ruberie di molti monumenti della Grecia, poi trasferiti a Londra e Monaco di Baviera. Un tentativo di rapina fu organizzato anche da Lord Elgin attraverso la sua *longa manus* ad Atene, Giovanni Battista Lusieri, cui comandò «*Continua le tue acquisizioni e aggiungi la Lanterna di Demostene*». Nel 1829 furono invece i Cappuccini a farsi avanti per venderlo a un turista inglese, ma risultò troppo complicato smontare la costruzione e spedirla in Inghilterra. Altri viaggiatori del Grand Tour si accontentavano di tornare a casa con il monumento in versione portatile, in bronzo o in marmo, oppure trasferito in disegni (Fig. 2), tempere e acquerelli oppure con calchi in gesso, come fece il conte Choiseul-Gouffier, ambasciatore francese e autore di un *Voyage Pittoresque de la Grèce*. “*Une de plus charmantes productions de l’art grec*”, così veniva definita la costruzione⁵.

Nel 1771 il Monumento fu riprodotto per la prima volta nel parco di Shugborough Hall (Fig. 3), una tenuta di campagna degli Anson conti di Lichfield: il progetto era stato eseguito da James “Athenian” Stuart in persona, che nel 1751 aveva avuto modo di disegnarlo in ogni minima rifinitura (cfr. *infra*). Poi, nel 1801, l’opera fu ricopiata in terracotta per essere esibita all’*Exposition des produits de l’industrie française al Louvre*. Da Parigi fu in seguito rimossa e issata in cima a un obelisco nel giardino del castello di Saint-Cloud nei dintorni della città per servire da lanterna (Fig. 4): quando Napoleone I era al castello, si accendeva dentro un fuoco per segnalare l’augusta presenza. Fu in seguito bombardata e distrutta dai Prussiani nel 1870.

La storia dei fac-simili di Lisicrate era cominciata e nel XIX secolo comparve in serie in una ventina di esemplari in Gran Bretagna (con una media di una costruzione ogni cinque anni). L’architetto Robert Smirke era il leader dello stile Greek Revival e, tra il 1820 e il 1824, mentre disegnava la facciata del British Museum produsse anche il progetto per la chiesa di St Anne a Wandsworth (Londra), con un prospetto a tempio prostilo, tetrastilo, ionico e un campani-

le dei Lincei, 13, pp. 323-372; Sacconi A. (1991), *L’avventura di Francesco Morosini a Atene (1687-1688)*, *Rivista di Archeologia Supplementi*. 10, G. Bretschneider, Roma. L’iscrizione fu copiata da Ciriaco: Bodnar E.W. (1960), *Cyriacus of Ancona and Athens*, Collection Latomus 43, Peeters Publishers, Bruxelles, p. 161 (Ms. Ber. Ham 254, ripreso anche nelle copie di Martin Sieder e Giovanni Marcanova). Per il monumento in epoca post-classica, Lydakis St. (1966), “*Η Εικονογραφία του Μνημείου του Λυσικράτους*”, in *ΑΔ* 21, Α’, pp. 163-183; per le vedute del monumento cfr. *ivi*, pp. 157-163.

4. Brockedon W. (1833), *Finden’s illustrations of the life and works of Lord Byron: with original and selected information on the subjects of the engravings*, John Murray, London, p. 275.

5. Breton E. (1862), *Athènes décrite et dessinée*, Gide, Paris, p. 275.



Fig. 2 – Il monumento di Lisicrate in una stampa del XIX secolo
(S. Pomardi, *Viaggio nella Grecia fatto da Simone Pomardi negli anni 1804, 1805, e 1806. Arrichito di tavole in rame, t. I, Roma, Vincenzo Poggioli, 1820*)



*Fig. 3 – Shugborough Hall (Cannock Chase, Staffordshire):
copia del Monumento di Lisicrate (1771)*



**Fig. 4 – Castello di Saint-Cloud (Île de France):
copia del Monumento di Lisicrate (inizi XIX secolo)**

le cilindrico su due piani, fortemente ispirato al Monumento di Lisicrate e con una croce al posto del tripode. Negli stessi anni a Camden, sorgeva la Camden Chapel, poi St. Stephen, poi All Saints Cathedral con il monoptero di Lisicrate nella stessa posizione; gli architetti erano William e Henry Inwood, che replicavano abbondantemente edifici e partizioni greche antiche (nella chiesa di St Pancras inserirono anche la loggia dell’Eretteo). Nel 1828, per volere dell’architetto Archibald Simpson, il monumento fu combinato con un tempio dorico che doveva servire da chiesa di St. Giles a Elgin, ai confini estremi della Scozia, dove si trovava la contea di Lord Elgin, il predatore dell’Acropoli. Nel 1831 apparve su una collina di Edinburgo per celebrare il filosofo scozzese Dugald Stewart e nello stesso anno veniva aperta la North Church di Aberdeen, dove il monoptero fu elevato in punta al campanile su disegno di John Smith. L’edificio si prestava anche come tomba e infatti a Liverpool accolse le spoglie mortali dello statista William Huskisson e a Glasgow quelle del mercante James Buchanan, defunti nel 1844. Nelle residenze della campagna britannica era molto richiesto per creare *folies* e scenari con (false) antichità (Tatton Hall, Alton Towers, Shagborough Hall di cui prima).

Lisicrate attraversò anche l'Oceano e in America ebbe una funzione meno ecclesiale o funeraria. Alzando gli occhi al cielo si può ancora vedere sopra la cupola della Borsa di Philadelphia (architetto William Strickland, 1832), sul tetto del Campidoglio di Nashville (stesso architetto della Borsa, 1845) o lungo le coste del Maine a Portland Breakwater come faro, per finire anche sopra i grattacieli di New York nel 1929 (San Remo Building, 145-146 Central Park West, progettato dall'architetto Emery Roth). Il posto più lontano dove è arrivato è Sydney, in Australia, dove nel 1868 fu collocato al centro dell'Orto botanico (*Fig. 5*).



*Fig. 5 – Sydney, Royal Botanic Gardens:
copia del monumento di Lisicrate (1868)*

Per le copie delle architetture elleniche conosciamo probabilmente la data di partenza: 1762, quando a Londra fu pubblicato *The Antiquities of Athens and Other Monuments of Greece* (altri tre tomi furono pubblicati a scaglioni, l'ultimo nel 1816). Gli autori erano James Stuart – James “Athenian” Stuart – e Nicholas Revett. Non discendevano da magnanimi lombi: Stuart era figlio di un marinaio e Revett era un architetto senza una goccia di sangue blu. Il libro è sensazionale, fu un best seller (*ante litteram*) con 500 lettori che sottoscrissero l'acquisto: cultori dell'antico, appassionati, gentiluomini e architetti. William Hogarth trovò ridicola la fissazione per i dettagli architettonici riprodotti nel libro e per dispetto e irriverenza disegnò “Cinque ordini di parrucche”. Ma Stuart, soprattutto, era un grande disegnatore: il loro volume non era il solito resoconto aristocratico e pittoresco sui paesaggi con rovine, ovi-caprini e indigeni, spesso con impressionistiche annotazioni di repertorio. La parola d'ordine di uno dei più eminenti club britannici dell'epoca, la Society of Dilettanti, era “*Grecian Taste and Roman Spirit*” e il motto di Stuart e Revett: “*Truth, Accuracy and Fidelity*”, che applicavano nelle illustrazioni del *Grecian Taste*. Il volume è composto di oltre 300 rilievi molto meticolosi: piante, sezioni ed elevati di edifici con particolari architettonici e decorativi, misurati e dettagliati al pollice e quindi molto pratici per la riproduzione in ogni ordine di scala (Fig. 6). I due ebbero modo di osservare il Monumento di Lisicrate perché furono ospitati nel convento dei Cappuccini. Dopo Stuart e Revett l'inventario di architetture, figurazioni e iscrizioni della Grecia si accrebbe notevolmente con l'*Expédition Scientifique de Morée*, tre volumi (in tutto 0,72 metri quadri per 30 chilogrammi di peso) pubblicati nel 1831 dalla commissione di esperti che era stata spedita con l'Armata Francese in Grecia per cacciare i Turchi (era la versione ellenica della napoleonica e monumentale *Description de l'Égypte*). *The Antiquities of Athens* e l'*Exploration de Morée*, pubblicati a 60 anni di distanza, furono perfetti compendi, scritti e illustrati, per committenti e architetti che volessero ricopiare di sana pianta le vestigia antiche.

Il paradiso del facsimile, però, si trova in Germania, a Monaco di Baviera. Il demiurgo di questa Mecca dei doppioni è il re Ludovico I Wittelsbach, molto appassionato alle arti, con un gusto eclettico, ereditato anche dal figlio Ludovico II⁶. Nessuna dinastia europea è stata più fantasiosa e altrettanto incapace di creare uno stile proprio, chissà se per mancanza di fiducia culturale e per capriccio estetico. Per trovare un altro regno della contraffazione bisogna risalire nel tempo fino all'imperatore Adriano e alla imponente Villa Adriana di Tivoli con le antologie di monumenti riuniti in un solo luogo, e la contaminazione di stili e tradizioni estranei tra loro⁷. Nella Monaco di Ludovico I di

6. Il Castello di Neuschwanstein fu concepito per Ludovico II da uno scenografo e fu poi copiato dalla Disney per il famoso castello fatato.

7. La contaminazione di stili diversi è una caratteristica di molte architetture di età adrianea. Un esempio: nella Biblioteca di Atene, la pianta copiava un monumento commemorativo di Italica (oggi Siviglia); gli austeri muraglioni erano stati messi in opera con pietre bugna-

Baviera, molti edifici erano italianeggianti, fiorentineggianti o goticheggianti ma molti erano i remake fedeli agli originali, come la Loggia dei Lanzi oppure Palazzo Pitti per la Residenza, i Propilei uguali a quelli dell'Acropoli di Atene, un regalo a sorpresa che Ludovico I fece al figlio Ottone quando diventò il primo re della Grecia indipendente.

I florilegi delle repliche delle meraviglie architettoniche del mondo hanno attraversato il tempo e non sono più il risultato della scelta eccentrica di sovrani e aristocratici; con il tempo si sono democratizzate e sono diventate popolari, trasformandosi anche in fondali domestici. A Las Vegas nel Far West, in mezzo al deserto del Nevada, le copie servono da scenario per commettere i peccati per i quali la città è stata fondata. Nella Cina del Far East spuntano di continuo torri Eiffel e torri di Londra, cappelle di Le Corbusier, villaggi alpini e perfino il Tamigi (la *mimesis* della natura sembra l'ultima novità), dando forse l'impressione di poter essere altrove, almeno per il breve tempo della visita. Negli ultimi tempi il *fake* miete dunque continui trionfi.

Se l'architettura è la più universale delle arti, le copie sono le falsificazioni più menzognere: la riproduzione comporta la perdita irreparabile della creatività, del genio, del valore imperituro e del mistero (Walter Benjamin). Nelle copie moderne, diventate da fenomeno di élite poi di massa, l'ideale dell'antichità è trasferito dal monumentale al domestico. Gli edifici canonici, cioè dotati di autorevolezza e di un valore estetico irripetibile, sono costruiti anche con diverse singolarità, continui accorgimenti e molteplici ingegnosità che non compaiono mai nei facsimili. Nel monumento a Lisicrate, per esempio, la circonferenza del monoptero è tangente alla cornice e non al dado di fondazione: un particolare che rende la costruzione singolare, ma che non vediamo nelle imitazioni. Le copie sono invece un guazzabuglio di soluzioni nelle quali l'aura è scomparsa e il sublime è sempre barattato con il pittoresco. Per sublime si intende quello indicato dall'anonimo trattato del I secolo d.C.: un valore estetico che suscita emozioni profonde, riflessioni elevate e impressioni durevoli.

te come quelle delle fortezze classiche dell'Attica; la facciata replicava il portico del Foro di Nerva a Roma; i capitelli erano tipici delle botteghe asiatiche e le decorazioni furono intagliate in marmi colorati di importazione: cfr. Calandra E., Adembri B. (a cura di) (2014), *Adriano e la Grecia. Villa Adriana tra classicità ed ellenismo. Studi e ricerche*, Mondadori-Electa, Verona; Lagogianni Georgakarakos M., Papi E. (a cura di) (2018), *HADRIANVS – ΑΔΡΙΑΝΟΣ: Ο Αδριανός, η Αθήνα και τα Γυμνάσια. Adriano, Atene e i Ginnasi – Hadrian, Athens and the Gymnasia*, SAIA, Αθήνα-Atene-Athens [Catalogo trilingue della mostra *Adriano e un mondo ideale*, Museo Archeologico Nazionale di Atene, co-organizzata dal Museo e dalla Scuola Archeologica Italiana di Atene].



*Fig. 6 – Il Monumento di Lisicrate disegnato da Stuart e Revett
(The Antiquities of Athens measured and delineated
by James Stuart F.R.S. and F.S.A. and Nicholas Revett painters and architects,
vol. I, Londra, John Haberkorn, 1762)*

LEGGERE NEL NOVECENTO. LEGGERE IL NOVECENTO

Nel Novecento la lettura è divenuta pratica diffusa e quotidiana, imprescindibile fattore di crescita personale e sociale. Proprio per questo risulta importante avere consapevolezza di come il leggere abbia influenzato la storia del nostro paese, interrogandosi anche su chi abbia concepito opportune strategie di lettura, quali libri siano stati letti a scuola, quali generi editoriali si siano affermati per soddisfare lettori differenti, quale ruolo abbiano avuto intellettuali e biblioteche nella circolazione delle opere e, infine, come le nuove tecnologie e i processi di digitalizzazione abbiano indotto mutamenti cognitivi e culturali.

Molteplici ambiti scientifici sono coinvolti in un atto – quello della lettura – che appare abituale e che comunque non riguarda solo i testi, ma anche altri oggetti portatori di significato come, per esempio, i monumenti.

Il volume, che raccoglie gli atti del convegno *Leggere nel Novecento. Leggere il Novecento*, organizzato dal Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM) dell'Università Carlo Bo di Urbino, intende riflettere e indagare su questi aspetti in chiave multidisciplinare – articolandosi in tre parti: pedagogica, storico-bibliografica e archeologica – al fine di aiutare così a comprendere l'enorme portata che la lettura ha avuto e ancora ha nello sviluppo intellettuale, a dispetto di una società sempre più orientata verso altri canali comunicativi.

Massimo Baldacci è professore ordinario di pedagogia generale. È stato Presidente della Siped – Società italiana di pedagogia e dirige la rivista *Pedagogia più Didattica*. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia; Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci; La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*

Loretta De Franceschi insegna storia della stampa e dell'editoria, occupandosi principalmente del periodo tra Ottocento e Novecento. È referente per i rapporti con l'Italia di SHARP e nel 2019 ha pubblicato *Libri in guerra. Editoria e letture per i soldati nel primo Novecento*.

Maria Elisa Micheli insegna archeologia e storia dell'arte greca e romana, occupandosi principalmente di aspetti legati alla trasmissione del patrimonio formale greco nella cultura figurativa di età romana.