

OTTAVIA BRANCHINA
(UNIVERSITÀ DI CATANIA)

GIOVANNI VERGA A SCUOLA:
IL CANONE, LA DIDATTICA, IL DIGITALE.
SU *A SCUOLA CON GIOVANNI VERGA*, IL VOLUME XV DEGLI
«ANNALI DELLA FONDAZIONE VERGA» PER IL CENTENARIO VERGHIANO

1. IL CENTENARIO VERGHIANO: RIPARTIRE DALLA SCUOLA

«27 gennaio 1922. Le dieci e venti: comincia l'immortalità». Il 26 gennaio 2022 alle 16.30 la Fondazione Verga e l'Università di Catania tenevano, ancora in tempi di distanziamento sociale da Covid-19, una «commemorazione laica» in onore di Giovanni Verga che sarebbe stata trasmessa in streaming e poi pubblicata sul canale youtube della Fondazione. Nel 2022 e, poi, per tutto il 2023, la Regione Sicilia-Assessorato dei beni culturali e all'identità siciliana aveva infatti avviato le celebrazioni del Centenario dalla morte di Giovanni Verga (1922-2022), promuovendo, «in sinergia con il comitato scientifico nazionale di cui fanno parte i quattro Atenei dell'isola, la Fondazione Verga, i Comuni "verghiani" (Catania, Vizzini, Aci Castello) e una rappresentanza della famiglia Verga»¹, oltre 50 eventi, tra mostre, rappresentazioni teatrali, letture commentate, convegni, giornate di studio. La commemorazione laica dava così il via all'anno delle celebrazioni, che sul piano didattico e della ricerca avrebbe condotto a considerevoli risultati.

Con *A scuola con Giovanni Verga*, il primo imponente convegno in presenza dopo il covid-19, si inaugurava ufficialmente il Centenario nel marzo del 2022. Organizzato dalla Fondazione Verga e dall'Università degli studi di Catania, in collaborazione con l'Accademia della Crusca e con le Università di Siena, di Milano Statale, di Palermo, di Messina, e ancora con la Fondazione Lincei per la scuola, con il Centro studi filologici e linguistici siciliani di Palermo, e con le sezioni preposte alla didattica delle associazioni nazionali di

¹ Come si legge sulla pagina dedicata alle celebrazioni del centenario:
<https://www.verga2022.it/>

storici della lingua e italianisti (l'ASLI scuola, l'Adi-Sd, la Mod-scuola), il convegno prevedeva quattro appuntamenti in quattro diverse città (Catania, 28-29 marzo 2022; Roma, 13-14 ottobre 2022; Milano, 10 novembre 2022; Siena, 28 novembre 2002) nel corso dei quali è stata ribadita l'importanza di una feconda collaborazione tra il mondo dell'università e della scuola, tra la ricerca e la didattica, ma anche tra queste due istituzioni e il Ministero. L'ovvio aggiornamento dei manuali didattici alla luce dei più recenti risultati scientifici, sì da evitare che gli studenti siano chiamati a difendere posizioni ormai «indifendibili» durante gli esami di stato², le indicazioni ministeriali del 2018 circa l'allargamento dei margini cronologici per la selezione dei testi da sottoporre per la prima prova della Maturità³, e la proposta di ampliare o anche solo problematizzare il canone scolastico non possono che ribadire la necessità del coinvolgimento dei gruppi di associazioni professionali e scientifiche di area disciplinare nei lavori di (ri)definizione delle Indicazioni Nazionali⁴.

A conclusione del primo anno del Centenario gli «Annali della Fondazione Verga» (n.s. XV, 2022, a cura di Gabriella Alfieri e Andrea Manganaro) raccoglievano, in un volume di oltre 400 pagine dal titolo *A scuola con Giovanni Verga*, i risultati provenienti in particolar modo dalla prima sessione del Convegno, e, parzialmente, dalla seconda. Nell'*Introduzione* i curatori del volume evidenziano la scelta consapevole di «dedicare l'evento di apertura del Centenario al rapporto con la scuola, nella consapevolezza che in tale istituzione, individuata come principale interlocutrice delle ipotesi di studio qui proposte, si trasmette e si consolida il canone letterario e il valore dei classici, e si contribuisce a costruire l'immaginario delle giovani generazioni»⁵. E, proseguendo, sottolineano il significato di un evento dedicato alla scuola finalmente in presenza dopo il lockdown imposto dal Covid-19, giacché del peso dell'isolamento questa istituzione ha parecchio sofferto, nonostante la prontezza con cui la tecnologia è intervenuta in soccorso dell'insegnamento, offrendo uno strumento compensativo di fronte all'emergenza, senza però col-

² Dopo i lavori della prima sessione del Convegno, di fronte al caso *Nedda* all'esame di stato del 2022, Romano Luperini si chiedeva se il Ministro e il suo *entourage* fossero rimasti al Pazzaglia. L'articolo è pubblicato su laletteraturaenoi.it (22/06/2022).

³ Cfr. a proposito delle indicazioni del 2018 il contributo di S. TATTI, *Reimpostare lo studio dell'Ottocento: nuove prospettive storiografiche attorno a Verga*, in «Annali della Fondazione Verga», n.s. XV, 2022, pp. 33-46, p. 35.

⁴ Questo è quanto le associazioni delle diverse aree disciplinari chiedevano nel maggio del 2024. Se ne legga un esempio sulla pagina dell'Adi (10/05/2024).

⁵ G. ALFIERI e A. MANGANARO, *Premessa*, in *A scuola con Giovanni Verga*, «Annali della Fondazione Verga», n.s. XV, 2022, a c. di G. ALFIERI e A. MANGANARO, p. 9.

mare il bisogno di contatto e di apprendimento in presenza. La classe, comunità ermeneutica, viva e presente, posta in relazione con l'alterità del testo, altrettanto vivo e parlante, era dunque ciò da cui bisognava ripartire.

Ma dalla scuola bisogna ripartire anche per rispondere all'accusa, giunta qualche tempo dopo rispetto alla pubblicazione del volume degli «Annali», di un Verga troppo "brutto" per essere insegnato nei programmi scolastici⁶, e per riassegnare all'autore e alla sua opera quel valore che evidentemente alcuni giovani (o ex-giovani) hanno faticato a rintracciare. Se Verga può essere considerato da alcuni "brutto" una ragione deve pur esserci, ragione che non va sottovalutata né dalla comunità scientifica né da quella dei docenti, i quali proprio da questa diffidenza possono ripartire in classe: al di là di una naturale e personale propensione in termini di "gusti" letterari, è possibile accompagnare lo studente e la studentessa verso la scoperta delle ragioni della propria resistenza? Nell'affrontare il problema bisognerà intanto chiedersi se il brutto di cui si parla trovi una sua collocazione nelle riflessioni poetiche e teoriche del tempo. In secondo luogo, applicando uno sforzo emotivo non indifferente nella definizione di quel sentimento di disagio che, indubbiamente e a ragione, colpisce il lettore, sarà il caso di chiedersi se l'opera di Giovanni Verga sia semplicemente brutta o, piuttosto, «terribile». D'altra parte, come dar torto a chi con ingenuità considera Verga brutto o cattivo quando un lettore attento e intelligente come Giovanni Boine rimaneva atterrito dalla sua «artistica terribilità»: «è troppo terribile l'arte di Verga: ci vuol troppo coraggio a stare con lui: letteralmente: ci vuol troppo coraggio»⁷.

⁶ Si ricorderanno forse le dichiarazioni della scrittrice Susanna Tamaro in relazione al «brutto» e «odiato» Verga. Affermazioni che hanno destato parecchio scalpore tra la comunità scientifica e non solo, alle quali, se non altro, va riconosciuto il merito di aver alimentato un interessante dibattito sul valore e sulla funzione della Letteratura a scuola. Immediata fu la risposta della Fondazione Verga che pubblicò sui propri canali social e sulla pagina della Fondazione un comunicato stampa <https://www.fondazioneverga.it/index.php/2023/05/20/sul-brutto-verga-e-susanna-tamaro/> (20/05/2023), diffuso anche tramite testate giornalistiche quali la «Repubblica» <https://torino.repubblica.it/cronaca/2023/05/23/news/salone-libro-susanna-tamaro-basta-verga-scuola-polemica-401441703/?ref=RHVS-BG-I270681067-P10-S7-T1> e «La Sicilia»; ricondiviso, tra gli altri, da «laletteraturaenoi.it», «La Tecnica della Scuola», «Orizzonte Scuola», dal «Centro di studi filologici e linguistici siciliani». Ma ben prima del caso Tamaro, Romano Luperini faceva riferimento a una polemica simile nata sui social proprio a introduzione del saggio che apre *A scuola con Giovanni Verga*: R. LUPERINI, *Verga a scuola*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 11-20.

⁷ G. BOINE, *Plausi e botte*, cit. da A. MANGANARO, *La ferinità umana, la guerra, lo spatriare. Riletture verghiane*, Catania-Leonforte, Fondazione Verga / Euno edizioni, 2021, p. 26.

E di fronte alla consapevolezza della «verità, spaventosa, ma oggettiva, "effettuale"»⁸ cui guarda Verga, Boine poteva affermare con dolore: «Ora Verga dice delle cose ch'io non posso sopportare. Se lui ha ragione, allora andiamocene, allora venga presto, questa notte, la morte, che tanto è inutile. Altro che Cecof!»⁹. E altro che brutto! Che piaccia o no, dunque, leggere (anche con disagio) Giovanni Verga vuol dire educarsi a sostenere il peso di una realtà non amena, ad avere il coraggio di confrontarsi con la natura ferina dell'umanità e a esercitare la responsabilità di quel giudizio al quale l'autore "mostra" di rinunciare. Riflessioni, queste, che, anticipando sui tempi la polemica di cui si è detto, emergono proprio dalla relazione introduttiva di Romano Luperini, *Verga a scuola*, da quella Andrea di Manganaro, *Osservare senza giudicare? Condanna e colpa nel mondo di Verga (e nel nostro)*, ma anche da quella di Gino Tellini che ricorda Mario Pomilio quando, poco più che ventenne nell'Italia fascista degli anni Quaranta, scopre con sofferenza, grazie alla lettura di Verga, «l'urto delle cose che mi vivevano intorno, il bruciore della nostra realtà quotidiana»¹⁰.

2. I MANUALI, I TESTI E LA LINGUA DI VERGA

Un Convegno dedicato alla scuola non può che riservare una prima sezione alla manualistica scolastica. Apre il volume il saggio di Romano Luperini (*Verga a scuola*), ricostruendo le letture critiche che hanno condizionato la ricezione di Verga attraverso i manuali scolastici: dalla linea Croce-Russo che ha alimentato l'immagine di un Verga lontano dal verismo, "lirico" e "nostalgico", legato più alla tradizione del romanzo romantico e manzoniano che a quello naturalista, con lo storico manuale di Natalino Sapegno, che aggiunge alla visione idealistica qualche spunto gramsciano, sino all'affermazione degli approcci strutturalisti, sociologici, psicanalitici. Luperini ricorda ancora gli anni di egemonia del Pazzaglia, a partire dagli anni Settanta, innovativo sul piano della struttura manualistica, dal momento che per la prima volta univa alla storia letteraria i testi; tuttavia l'impostazione critica che regge lo studio di Verga non si allontana da quella crociana. È invece al Baldi e al Luperini, preceduti per certi versi dall'Armellini-Colombo e dal Ceserani, che va riconosciuto il merito di aver attribuito a Verga un'immagine più europea, ricollocando *Nedda* al di qua della svolta verista (operazione invero già avanzata

⁸ MANGANARO, *La ferinità umana*, cit., p. 26.

⁹ Lettera di Giovanni Boine dell'11 febbraio 1911, cit. ivi, p. 26.

¹⁰ G. TELLINI, *Verga in classe: nell'officina di un manuale scolastico*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 21-32, p. 30.

dal Petronio e dal Salinari-Ricci). Ad un tempo subentrano i concetti di comunità ermeneutica (Luperini) e l'attenzione storicista di stampo marxista accompagnata a un impegno narratologico strutturalista (Baldi).

Gino Tellini (*Verga in classe: nell'officina di un manuale scolastico*) conduce il lettore nel laboratorio di scrittura di un manuale scolastico. Per un autore di manuali, a suo dire, il più grande privilegio, nonché operazione costellata di difficoltà, consiste nel tradurre in pratica la propria idea di letteratura e cioè, nel suo caso, «una letteratura come libero confronto di idee, come conoscenza disincantata di noi stessi e degli altri, come esercizio che apre gli occhi sulla realtà che abbiamo intorno a noi, sul perché accade ciò che accade», «una letteratura che aiuta a conoscere la vita», insomma, che «comunica "cose" che solo lei "può dare coi mezzi specifici"», scrive citando Italo Calvino¹¹. Scrivere un manuale di letteratura significa anche imbattersi in luoghi comuni assai pervasivi e resistenti e tentare di abbatterli. Nel caso di Verga, Gino Tellini ne ricorda tre: 1. «Verga rappresenta la realtà così com'è»; 2. «a Verga sta a cuore il documento (...) nudo e crudo, ovvero Verga è oggettivo e distaccato, guarda senza giudicare»; 3. «Verga deriva e dipende dai Francesi, dal Naturalismo francese»¹². A questi luoghi comuni Tellini risponde ricordando che vedere è un atto intellettuale e per Verga è necessaria la distanza prospettica, che il documento è «il guscio vuoto del referto naturalista», fondamentale ma non sufficiente, perché la scrittura di questo autore tende alla rappresentazione e non alla descrizione, e che la sua prosa «sperimentale e di laboratorio», artificiale, è uno «strumento che interpreta e giudica la realtà, in modo originalissimo»¹³; infine l'impersonalità di Verga non trova corrispondenti nella letteratura francese e naturalista.

Se, come si è finora appreso, la scrittura di un manuale non è un'operazione del tutto neutrale, perché sottintende un'idea precisa di letteratura e del suo rapporto con il mondo, oltre che una serie di presupposti critico-teorici che bisogna quanto meno saper riconoscere per non assumere nei suoi confronti un atteggiamento passivo, alcuni accorgimenti possono guidare la scelta dell'insegnante. La tabella proposta da Gabriella Alfieri e adoperata da Milena Romano (*Quale Verga nei testi scolastici? I brani più antologizzati e le relative modalità di commento*) all'interno di un corpus di oltre 40 testi, poi ridotto a 15, risulta un valido strumento di valutazione dei manuali sulla base di una serie di criteri imprescindibili (storicizzazione letteraria e linguistica, genere testuale, istituti retorici, figure di suono e di significato, lessico e registri stilistici, ecc.). L'analisi condotta da Milena Romano sui manuali di scuola

¹¹ Ivi, p. 22.

¹² Ivi, pp. 22-23.

¹³ Ivi, p. 25.

secondaria di I grado coinvolge dunque un aspetto cui spesso non si attribuisce sufficiente peso, ma che nel caso di Verga è centrale: la «materialità linguistica e stilistico-retorica», nella consapevolezza che «il percorso storico-linguistico corrobora così il percorso storico-letterario: la lettura storico-linguistica consente infatti di rilevare il valore letterario e storicizzante del dato linguistico»¹⁴.

Per combattere lo stereotipo di un Verga oltre che brutto anche agrammaticale, lo studio linguistico dell'opera è fondamentale. Non si può ormai prescindere dalla categoria di italiano interregionale, come dimostra Gabriella Alfieri (*Lo scritto letterario come specchio e modello di lingua: l'italiano interregionale di Verga*). Gli spunti metodologici «per una lettura scolastica dell'opera verghiana impostata linguisticamente» hanno lo scopo di «riequilibrare il rapporto tra teoria critica e lettura dei testi» rendendo comprensibili formule manualistiche durature ma non sempre veramente acquisite quali «forma inerente al soggetto» e «eclissi d'autore»¹⁵. In tal senso, come afferma Daria Motta (*Lo strumento del realismo nel Verga novelliere. Lettura linguistica di Primavera e Vita dei campi*), le novelle possono rappresentare «una delle migliori vie di accesso alla complessità dell'opera verghiana», non solo per la loro brevità strutturale, che permette di conservare l'unità di senso del testo, sottraendolo al rischio della frammentazione, ma soprattutto in quanto «laboratorio che permise a Verga di mettere a punto gli strumenti che poi avrebbero trovato una più compiuta applicazione nei romanzi del verismo maturo»¹⁶. Anche «utilizzare i testi teatrali a scuola, specie dei grandi autori come Verga e Pirandello, può aiutare i ragazzi a misurarsi con un italiano letterario più familiare, meno avulso dalle odierne abitudini linguistiche delle giovani generazioni», affermano Claudio Giovanardi e Pietro Trifone (*Il parlato teatrale di Verga in prospettiva didattica*)¹⁷, analizzando fenomeni come l'uso di lui, lei in funzione di pronomi soggetto, o gli per le, loro, e ancora il che relativo indeclinato polivalente, la frase scissa, numerosi colloquialismi sintattici (tra i quali il ci attualizzante particolarmente caro all'autore), le reduplicazioni e le pause, normali espedienti teatrali per segnalare incertezze, pause e sfasamenti del parlato. Rosaria Sardo (*Costruzione*

¹⁴ M. ROMANO, *Quale Verga nei testi scolastici? I brani più antologizzati e le relative modalità di commento*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 165-182, p. 166.

¹⁵ G. ALFIERI, *Lo scritto letterario come specchio e modello di lingua: l'italiano interregionale di Verga*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 361-386, p. 362.

¹⁶ D. MOTTA, *Lo strumento del realismo nel Verga novelliere. Lettura linguistica di Primavera e Vita dei campi*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 135-154, p. 136.

¹⁷ C. GIOVANARDI e P. TRIFONE, *Il parlato teatrale di Verga in prospettiva didattica*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 183-196, p. 185.

del testo e questione della lingua: Verga e l'officina verista a scuola) fornisce istruzioni per un project work articolato in cinque punti e volto alla realizzazione di un prodotto finale che conduca la classe all'interno dell'officina verista, introducendola alle riflessioni sulla lingua testimoniate dal fitto scambio epistolare che coinvolse Verga, Capuana e De Roberto.

3. L'OTTOCENTO E IL NOVECENTO DI VERGA.

Silvia Tatti (*Reimpostare lo studio dell'Ottocento: nuove prospettive storiografiche attorno a Verga*) avvia la sua relazione ribadendo quanto il caso di Verga avvalori la necessità di una relazione più stretta e biunivoca tra didattica e ricerca, ciò per la centralità dell'autore nell'Ottocento italiano, rappresentante di uno snodo tra Risorgimento e modernità, ma anche punto fermo nell'evoluzione del genere romanzo e scrittore che svela le contraddizioni del suo tempo. Verga appare moderno e obbliga «come ricaduta necessaria» a riconsiderare l'intero secolo sottraendolo a categorie troppo astratte e a schematizzazioni temporali troppo rigide, evidenziando «una rinnovata prospettiva europea da applicare a tutto l'Ottocento che superi lo stereotipo del ritardo italiano»¹⁸.

Meno immediato ritenere che il magistero di Verga si estenda ben oltre i confini dell'Ottocento. Massimiliano Tortora (*Il modello Verga nel Novecento: prospettive didattiche*) individua l'esistenza nella letteratura del Novecento di una «funzione Verga», la quale esercita una certa influenza sullo sviluppo del romanzo: un influsso che è di certo contenutistico (moderno è il giovane 'Ntoni, il quale, con le sue «partenze senza ritorno»¹⁹, è «archetipo dell'uomo esiliato del Novecento»²⁰ che fa la sua apparizione in Pavese e Fenoglio) ma anche linguistico-narratologico: ed è a livello della voce narrante che, secondo lo studioso, si consuma «la vera influenza verghiana»²¹, come dimostrano in particolar modo il romanzo neorealista degli anni Trenta. Il docente potrebbe allora tentare in classe una ricostruzione della "funzione Verga" procedendo attraverso una campionatura dei testi del Novecento.

Come scrive Giorgio Forni (*Manzoni, Verga e la sfida dei promessi sposi*), potrebbe essere un esperimento didattico altrettanto «ambizioso ma

¹⁸ S. TATTI, *Reimpostare lo studio dell'Ottocento*, cit., p. 35.

¹⁹ A. MANGANARO, *Partenze senza ritorno. Interpretare Verga*, Catania, Edizioni del Prisma, 2014.

²⁰ M. TORTORA, *Il modello Verga nel Novecento: prospettive didattiche*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 47-58, p. 51.

²¹ Ivi, p. 54.

non irrealizzabile provare a leggere Manzoni come lo leggerebbe Verga»²². Quale ruolo ebbe l'autore dei *Promessi sposi* per Verga? È possibile ipotizzare l'esistenza di una "funzione Manzoni", per riprendere l'espressione di Massimiliano Tortora, in Verga, rintracciare elementi di rottura e di continuità? Ne discutono, per l'appunto, Giorgio Forni e Giuseppe Polimeni (*Da «quel ramo del Lago di Como» alla «sciara» di Trezza. Contatti di lingua e di stile, per una didattica dell'Italiano*), per il quale è indispensabile «valutare la necessità di una lettura che [...] conduca per mano gli studenti a ripensare il testo e a vedere un autore all'opera, anche rispetto ai suoi modelli e soprattutto a quei precursori che consapevolmente riscrive»²³.

4. IL CANONE VERGHIANO E I GENERI LETTERARI

Tanto Luperini quanto Tellini nei saggi posti in apertura al volume affrontano una questione cruciale, cioè la selezione dei brani verghiani nei manuali scolastici, giungendo alla conclusione che sono sempre gli stessi in alternata ripetizione (*La Lupa*, *Rosso Malpelo*, *Cavalleria Rusticana*, a volte *Libertà*, *La roba*) e con una predilezione per i *Malavoglia* rispetto al *Mastro-don Gesualdo* o, *ça va sans dire*, dei due romanzi rispetto alle opere pre-veriste. Ecco, dunque, che alcuni degli interventi confluiti nel volume pongono il problema del canone verghiano, percorrendo nuove prospettive e soffermandosi sui romanzi giovanili e mondani: così Annalisa Nacinovich (*Narrare la storia per poi descrivere la società: Verga narratore de I Carbonari della montagna*) e Nicoletta Frontani (*Un'esperienza necessaria. Narratori e tematiche nei romanzi pre-veristi*). Alberto Bertino (*Il marito di Elena. Il Verga 'mondano' di cui non si parla a scuola*) giustamente sottolinea che è «compito della scuola tentare di imbastire un racconto storiografico della letteratura che metta insieme la tradizione del passato e le necessità del presente»²⁴. Affrontare, ad esempio, in classe lo strano caso del *Marito di Elena*, scritto dopo il fiasco dei *Malavoglia* e con il chiaro intento di soddisfare il pubblico, può indurre a ragionare sulla ricezione delle opere da parte del pubblico coevo per valutare la distanza dal giudizio critico contemporaneo.

Seguendo il percorso dei successi e degli insuccessi verghiani si giunge quindi alla produzione teatrale, con l'effetto di allargare ulteriormente

²² G. FORNI, *Manzoni, Verga e la sfida dei promessi sposi*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 213-228, p. 227.

²³ G. POLIMENI, *Da «quel ramo del Lago di Como» alla «sciara» di Trezza. Contatti di lingua e di stile, per una didattica dell'Italiano*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 229-242, p. 231.

²⁴ A. BERTINO, *Il marito di Elena. Il Verga 'mondano' di cui non si parla a scuola*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 333-346, p. 334.

il canone dei testi scolastici verghiani e di proporre una didattica per generi letterari. Lavorare in classe sul processo di transcodificazione, operando un confronto tra novelle e adattamenti teatrali, magari assegnando dei lavori di gruppo, non solo consente di accedere alla specificità del genere testuale, osservandone da vicino i meccanismi narrativi e le soluzioni formali, ma anche di riflettere su quanto nell'operazione di riscrittura (di "traduzione" da un genere all'altro) si perde. Per questa via si potrebbe giungere alle ragioni del successo di pubblico di *Cavalleria Rusticana* (1883) e dell'insuccesso della *Lupa*. È questo uno degli aspetti che emerge dalla lettura dei drammi offerta da Luisa Mirone (*Verga sulla scena del teatro postunitario: uno spettacolo istruttivo per le classi*) e da Dora Marchese (*La transcodificazione del testo: La Lupa da novella a dramma e film*). Si aggiunga, come ritiene Luisa Mirone, la possibilità di fornire un quadro generale della produzione drammaturgica ottocentesca, la quale portò sulla scena quei temi che «nelle nostre aule siamo sempre portati a indicare come i fondamenti dell'educazione civica» (civiltà, libertà, patria, famiglia), e che il grande teatro seppe affrontare rappresentando «ogni possibile scossa e mostrando la disgregazione [...] proprio di quei valori che il nascente stato italiano indicava ufficialmente come pilastri su cui edificare la propria attendibilità»²⁵. In tal modo, Luisa Mirone riporta al centro dell'attività di insegnamento e di apprendimento la competenza-chiave dell'interpretazione, potente strumento di indagine della realtà e delle sue rappresentazioni, contro i tentativi di asservimento «catechistico» delle opere letterarie.

All'interno di un percorso didattico incentrato sul genere letterario, una parentesi andrebbe riservata anche alla possibilità della loro contaminazione, allo scopo di scongiurare l'idea della forma letteraria come categoria fissa e immodificabile, e insistendo piuttosto sul suo essere «modalità in cui prende forma letteraria il rapporto tra l'io e il mondo, in cui si strutturano le differenti relazioni tra uomini e realtà»²⁶. Riccardo Castellana (*La voce dei Vinti: la fiaba della cugina Anna e La Reginotta di Capuana*) mostra in che modo la fiaba penetri nel tessuto romanzesco, portandosi dietro un patrimonio folklorico, sia come prefigurazione di una partenza senza ritorno, come aveva già avuto modo di osservare Andrea Manganaro, sia come *mise en abîme* della modalità di enunciazione del romanzo. Antonio Di Silvestro (*L'autore e l'opera: leggere Verga attraverso gli epistolari*), invece, si sofferma

²⁵ L. MIRONE, *Verga sulla scena del teatro postunitario: uno spettacolo istruttivo per le classi*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 121-134, p. 134.

²⁶ A. MANGANARO, *Generi letterari, scritture/letture*, in *Per la didattica della letteratura italiana*, Acireale-Roma, Bonanno editore, 2020, pp. 47-54: 51.

sulla lettera non solo nella sua qualità di genere volto alla scoperta della dimensione privata dell'autore (oltre che spazio in cui confluiscono le riflessioni teoriche), ma anche come «elemento strutturale della finzione diegetica» nei romanzi che precedono la svolta verista.

5. IL TESTO AL CENTRO: IL NARRATORE E LA COMUNITÀ ERMENEUTICA

«Io non giudico, non m'appassiono, non m'interesso». Riprendendo le parole di Verga, che pur sapeva quanto «fosse inconsistente la pretesa dell'assoluta imparzialità»²⁷, Andrea Manganaro (*Osservare senza giudicare? Condanna e colpa nel mondo di Verga (e nel nostro)*) smaschera la strategia che si cela dietro l'adozione dell'impersonalità e l'eclissi del narratore, rivelando al contempo le ricadute di senso che coinvolgono i lettori di ogni tempo: il silenzio dell'autore, che *non deve mostrare* di interessarsi e appassionarsi, induce «il lettore a interpretare attivamente i fatti narrati, a collaborare alle domande di senso». Una lezione, questa, che l'insegnante ha il dovere di fare emergere dalla lettura del testo nello spazio condiviso della propria comunità interpretante: «Come nella socialità in cui è immerso Rosso Malpelo, anche nella nostra, il pregiudizio, lo stereotipo ripetuto apoditticamente, moltiplicato a dismisura dai like dei modernissimi social network, con le loro digitali espressioni di "desiderio mimetico"»²⁸. Ecco, allora, che Verga diventa attuale: lo ritroviamo ogni volta che assistiamo, con straniamento, alla «paradossale inversione della sequenza logica causale» tra colpa e condanna²⁹. Comprendere è già applicare e di conseguenza ridurre quella distanza storica, che pure è alla base della comprensione portando l'opera in mezzo a noi³⁰.

Gianfranco Faillaci, ricordando sulla scorta di Luperini che il senso nasce da un processo nel quale è attivamente coinvolto il lettore, offre un esperimento di lettura in classe alla ricerca del «non detto» in due dei testi maggiormente antologizzati: *Rosso Malpelo* e *La Lupa*, gli stessi sui quali Flaminio Poggi (*Verga in periferia. La ricezione verghiana in un liceo romano*) ha lavorato con la sua classe romana dell'ultimo anno, oltre che su *La Roba* e sulla conclusione del *Mastro-don Gesualdo*. È interessante scoprire cosa, alla prova dei fatti, lontani dalle speculazioni teoriche, degli studenti di appena diciotto anni hanno appreso, apprezzato o non amato di questo autore. Non si può che essere grati al professore di questa classe per aver avuto la cortesia di

²⁷ ID., *Osservare senza giudicare? Condanna e colpa nel mondo di Verga (e nel nostro)*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 75-90, p. 80.

²⁸ Ivi, p. 81.

²⁹ Ivi, p. 82.

³⁰ Cfr. H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, a c. di G. VATTIMO, *Introduzione* di G. REALE, Milano, Bompiani, 2001², pp. 635-645.

assecondare la curiosità dei lettori riportando le risposte dei suoi allievi: uno tra tutti, quello sintetico ed efficace di Giuseppe: «Nei suoi romanzi noi lettori dobbiamo capire che i giudizi che esprime il narratore non sono in realtà i veri giudizi dell'autore»³¹, ma anche quello di Giulia che si è «quasi affezionata» a Rosso nonostante «il narratore lo "insulti" per tutto il racconto»³². Gli studenti e le studentesse sembrano perciò rivelare una certa sensibilità nei confronti della tecnica dell'impersonalità e del tema del giudizio, ma anche nei confronti dei singoli personaggi. Ed è a partire da questo interesse che è possibile avanzare, su suggerimento di Carmelo Tramontana, una proposta didattica incentrata sulla costruzione del personaggio (*La costruzione del personaggio verghiano ne I Malavoglia: una proposta didattica tra Ottocento italiano ed europeo*), e magari facendo ricorso anche agli strumenti della filologia, con i quali gli studenti avranno modo familiarizzare, al fine di ripercorrere, attraverso il confronto con abbozzi e novelle, il lungo e tormentato processo che ha portato l'autore a definire la fisionomia di Mastro-don Gesualdo (Carla Riccardi, *Come si evolve un romanzo: lettura filologica del Mastro a scuola*). Non sorprende, poi, che nemmeno gli studenti del quinto anno vengano meno alla percezione della terribilità dell'autore. Il Verga che non piace, quello che non si «sopporta», quello che suscita nei più giovani una naturale ribellione, un desiderio di cambiamento, è proprio quello che nega la possibilità del cambiamento³³. Ancora su un Verga terribile nella sua rappresentazione impietosa della violenza e della violenza di genere si sofferma Laura Lupo (*La violenza sulle donne nelle novelle di Verga: una prospettiva di lettura*) proponendo una lettura tematica che si dipana lungo il corpus novellistico e che invita, ancora una volta, a riflettere sul presente, a cercare tra di noi le tracce di quella violenza che è, purtroppo troppo spesso, «naturale e sociale insieme»³⁴.

6. ESPERIMENTI A MARGINE DEL DIGITALE

Chiudiamo questo articolo riportando altri due esperimenti didattici che conducono docenti e discenti nel vivo di questioni che si perdono nel tempo e che offrono il gancio per l'educazione a un uso consapevole degli strumenti digitali. Milena Giuffrida (*Strumenti di filologia digitale per la didattica di Verga: alcune riflessioni*) ricorda che al docente, chiamato «ontologicamente a farsi

³¹ F. POGGI, *Verga in periferia. La ricezione verghiana in un liceo romano*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 387-402, p. 390.

³² Ivi, p. 391.

³³ Cfr. Ivi, p. 399.

³⁴ L. LUPO, *La violenza sulle donne nelle novelle di Verga: una prospettiva di lettura*, in «Annali della Fondazione Verga», cit., pp. 155-164, p. 161.

carico dell'imprinting della classe sul piano cognitivo ed etico»³⁵, spetterebbe anche l'alfabetizzazione digitale, che prevede la capacità di reperire informazioni e dati valutando correttamente le fonti³⁶. Proprio il caso Verga offre «una fucina di esempi» validi e utili a tale scopo. Incrociare fonti digitali con quelle non digitali, integrandole e lasciandosi guidare dalla corretta interpretazione del testo, è l'unico modo per venir fuori da questioni annose che hanno perseguitato generazioni di studenti e docenti. Quanti studenti hanno posto, almeno una volta, la fatidica domanda «cosa sono i lupini?» e quanti docenti di scuola hanno vanamente, almeno una volta nella vita, cercato la risposta tra le glosse dell'antologia solo per non trovare alcuna soluzione? E in tempi più recenti, quanti altri hanno provato a porre la domanda a un motore di ricerca o ad una IA? È la domanda che pone Giuseppe Palazzolo (*Verga e lo strano caso dei lupini: un'occasione didattica interdisciplinare*) e dalla quale parte per proporre un esperimento didattico interdisciplinare che coinvolga attivamente gli studenti nella ricerca, fornendo infine una chiave interpretativa che giustifichi la presenza di un motivo «terrestre» sulla barca della famiglia Toscano³⁷.

Il lavoro di divulgazione scientifica portato avanti dalla Fondazione Verga in sinergia con università, enti e associazioni, e intensificato nel corso dei due anni delle celebrazioni vergiane, ha dato vita a un volume che racchiude risultati scientifici e riflessioni didattiche di notevole valore. *A scuola con Giovanni Verga*, negli «Annali della Fondazione Verga», n.s. xv, 2022, a cura di Gabriella Alfieri e Andrea Manganaro, raccoglie preziose considerazioni, spunti e percorsi didattici per i docenti di scuola e università, aspiranti docenti e per chiunque, attento al mondo della scuola e della ricerca, intenda aggiornarsi sulle più recenti prospettive critiche, allargare il canone delle opere vergiane e orientarsi nel mondo dei manuali scolastici.

³⁵ M. GIUFFRIDA, *Strumenti di filologia digitale per la didattica di Verga: alcune riflessioni*, pp. 347-360, p. 349.

³⁶ Principi ribaditi dalle *Linee guida per l'educazione civica* del 2024.

³⁷ *En passant*, vale forse la pena evidenziare che dal dicembre 2022, cioè dal tempo della pubblicazione del volume, al tempo in cui si scrive, settembre 2024, il primo risultato che Google fornisce in risposta alla domanda "cosa sono i lupini nei *Mala-voglia*" non riguarda più i molluschi ma i legumi. Seguono una serie di articoli che, mentre riportano, quasi fosse una curiosità, il mistero dell'affare dei lupini nel romanzo, ne esaltano le proprietà nutrizionali. Articoli tratti da blog o da pagine dedicate a studenti oramai avanzano la doppia ipotesi, propendendo però per la soluzione terrestre.