

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

FEDERICA MONTORFANI

DIPLOMA DI INSEGNAMENTO PER LE SCUOLE DI MATURITÀ

ANNO ACCADEMICO 2019/2020

***IL FONDO DEL SACCO DI PLINIO MARTINI***

**IL VALORE DELLA TERRITORIALITÀ NELLO STUDIO DI UN AUTORE**

**TICINESE**

RELATORE

PROF. LUCA CIGNETTI



# Abstract

Federica Montorfani

Diploma di insegnamento per le scuole di maturità

## ***Il fondo del sacco* di Plinio Martini. Il valore della territorialità nello studio di un autore ticinese**

Relatore Prof. Luca Cignetti

La ricerca si propone di indagare il grado di motivazione di due classi prime nello studio di un romanzo ticinese e in particolare di verificare se la condivisione dell'ambito territoriale ha un'influenza sul coinvolgimento degli allievi. La sperimentazione da cui sono tratti gli elementi di studio consiste in un percorso didattico di lettura e analisi narratologica sull'opera *Il fondo del sacco* di Plinio Martini, concluso con un approfondimento del tema migratorio. La strategia seguita per la raccolta dei dati è bipartita: la prima fase consiste in un sondaggio aprioristico in forma di questionario, mentre la seconda e principale, posta al termine dell'itinerario, nell'applicazione di due diversi strumenti a posteriori, la discussione in classe e la testimonianza scritta.

Dalla ricerca è emerso che, a livello generale, l'opera ha notevolmente coinvolto gli studenti. Le ragioni principali per le quali gli allievi hanno ritenuto significativa la condivisione dell'elemento territoriale riguardano la vicinanza geografica, la possibilità di conoscere meglio il proprio territorio e la condivisione di alcuni usi linguistici e di alcuni aspetti socioculturali. La positività dei risultati indica nello studio di autori del territorio un possibile canale privilegiato per avvicinare gli studenti al testo letterario e invita dunque l'insegnante ad approfondire questo aspetto ampliando lo spettro degli autori locali proposti durante il percorso di avviamento in prima liceo.

## Sommario

Introduzione.....	1
Quadro teorico .....	4
Descrizione del campione di riferimento .....	7
Quadro metodologico.....	8
L'itinerario didattico.....	8
Gli strumenti di raccolta dati.....	10
Risultati e loro interpretazione.....	13
Il questionario.....	13
La discussione.....	14
I commenti scritti.....	20
Limiti e prospettive.....	24
Conclusione .....	25
Bibliografia.....	27



## Introduzione

L'interrogativo che è origine e filo conduttore di questo lavoro di ricerca riguarda un ambito marginale – quando non addirittura assente – dell'insegnamento letterario liceale, ovvero lo studio di autori del territorio. L'opinione di chi scrive è che la disattenzione diffusa nei confronti di questo aspetto specifico dell'educazione letteraria comporti per gli studenti la rinuncia a un arricchimento potenzialmente significativo dal punto di vista non solo disciplinare, ma anche umano e addirittura identitario. Possono essere distinte almeno due sfumature di questo plusvalore. La prima riguarda il valore intrinseco che assume per un individuo la conoscenza della realtà in cui vive, nelle sue manifestazioni storiche e socio-culturali. La letteratura è in molti casi espressione artistica ed estetica – e dunque assolutamente individuale e al contempo universale – della realtà in cui sorge e può in quanto tale diventare per lo studente strumento d'incontro con una realtà che abita ma quasi mai conosce in profondità. Complementariamente – ed è la seconda sfumatura – il sentimento di familiarità e l'interesse innato che ognuno, più o meno consapevolmente, nutre per l'ambito in cui vive può stimolare la curiosità nei confronti della letteratura, favorendo un incontro personale con il testo che, se è uno dei massimi obiettivi ai quali l'insegnamento della lingua materna deve tendere, nelle realtà scolastiche anche liceali è però tutt'altro che garantito. Come affermato da Zanello, è possibile «mediare l'incontro tra le discipline e la sensibilità dei giovani sulla base di un insegnamento attento alle specificità locali», offrendo «un contributo originale alla formazione della cultura e allo sviluppo della personalità» degli studenti (Zanello 2015, p. 87). Naturalmente la chiave della vicinanza geografico-culturale non è l'unica e non è imprescindibile (quante volte il testo letterario geograficamente e culturalmente più lontano riesce a parlare direttamente al cuore dello studente come dell'insegnante), ma l'ipotesi di partenza di questa indagine è che si tratti di un canale privilegiato e ingiustamente trascurato.

Da qui l'idea di proporre in classe un percorso didattico incentrato su *Il fondo del sacco*, capolavoro dello scrittore ticinese Plinio Martini, e orientato da questa domanda: «la condivisione della dimensione territoriale (geografica e culturale) può rappresentare per l'allievo un fattore motivante e in che modo?». Si vuole insomma provare a verificare – per quanto il campione a disposizione sia insufficiente per essere considerato a qualsiasi titolo rappresentativo – l'ipotesi precedentemente argomentata. Naturalmente, quanto esposto fa riferimento a un discorso troppo vasto per essere interamente compreso in un'analisi specifica. Il punto di vista che si vuole assumere,

come si può rilevare dalla formulazione della domanda di ricerca, è quello dell'allievo e della sua percezione soggettiva. L'attenzione dell'indagine, pur nella solidità del percorso didattico e delle competenze disciplinari che presuppone e vuole consolidare, è orientata a verificare l'esistenza o meno di un nesso tra il coinvolgimento intellettuale e affettivo della classe e la specificità dell'elemento territoriale. In parole povere, si vuole provare a capire se la provenienza e il contesto fanno sì che Martini sia percepito da allievi dei licei ticinesi come immediatamente vicino alla loro esperienza e quindi facilmente accessibile e apprezzabile.

Per legittimare la scelta di questo ambito va forse fatta ancora una precisazione. Il limite più immediato nel quale la scelta di autori locali può incorrere è quello del provincialismo. Se con provincialismo in ambito letterario si intende, in sintesi, la promozione ingiustificata e tendenziosa di testi locali, il rischio può essere facilmente ovviato. Come osserva ancora Zanella, «si tratta di cercare e valorizzare i fenomeni attraverso i quali in una determinata regione si è rivelata la letteratura italiana, facendo vertere il discorso sui protagonisti, sui temi, sui valori e sui significati meno limitati all'ambito della regionalità» e considerando la letteratura regionale «come manifestazione circoscritta di processi di più vasta portata e come rapporto e tensione oltre i suoi stessi limiti e confini» (Zanella, p. 88). A questa prospettiva, condivisa, chi scrive aggiungerebbe un elemento: se è vero che i singoli testi sono tanto più significativi quanto più manifestano l'orizzonte artistico al quale appartengono, spesso hanno, proprio per questo carattere letterario intrinseco, un valore universale che esprimono in sé stessi, senza che sia necessario esplicitare sempre il rapporto con la letteratura sovregionale. Anche da qui la scelta di un autore i cui testi sono esteticamente e umanamente validi a prescindere dal contesto letterario con il quale si confrontano, e al tempo stesso ad esso sempre riconducibili.

Descritta l'origine di questa ricerca e considerate le sue implicazioni concettuali, si considerano ora alcuni aspetti di carattere operativo. Il campione di riferimento del quale si vogliono rilevare i dati è costituito dalle classi 1A e 1J del Liceo di Mendrisio (AS 2019/20), per le quali il percorso didattico è stato pensato. Trattandosi di due classi prime e svolgendosi il percorso nei mesi di gennaio e febbraio, la proposta di un'opera in prosa incontra le esigenze del *Piano cantonale degli studi liceali* (p. 24), che prevede «l'approccio all'analisi del testo letterario, in prosa» – con conclusione, non regolamentata ma unanimemente condivisa, all'inizio del secondo semestre –, «privilegiando testi narrativi e poetici di autori italiani dell'Ottocento e del Novecento». È anche perché il testo deve essere «affrontato per acquisire una competenza metodologica» mentre «si rinvia invece agli anni successivi la contestualizzazione delle opere e il loro inserimento in un percorso letterario organico e sistematico», che l'aspetto storico-letterario e intertestuale sarà solo

marginalmente evocato e al centro del lavoro sarà posta l'analisi del testo in quanto tale, anche attraverso il riferimento agli strumenti della narratologia. Per indicazioni precise circa i contenuti e la strutturazione del percorso, si rimanda alla descrizione dell'itinerario (cfr. Quadro metodologico).



## Quadro teorico

Plinio Martini, insegnante e scrittore, è nato nel 1923 a Caveragno, in Val Bavona, dove morirà nel 1979. Proprio lì è ambientato il suo capolavoro, *Il fondo del sacco*, edito per la prima volta a Bellinzona nel 1970 e diventato ben presto il romanzo ticinese per eccellenza. Pur non essendo un testo autobiografico, *Il fondo del sacco* contrae un grande debito con la vita dell'autore, a partire dall'ambientazione della storia, a livello sì geografico, ma anche e soprattutto morale e culturale. Gori Valdi, personaggio immaginario ormai vicino alla mezza età, racconta la propria parabola di giovane contadino cavergnese prima, di immigrato in California poi. Il confronto tra i due mondi è sistematico, che si tratti di paragonare Maddalena – grande amore di Gori, elevata a donna-angelo – alle inconsistenti e facili donne americane, o il carattere stesso di un paese «fatto su in fretta e furia» alla cura e alla solidità dei villaggi ticinesi, fatti «per resistere e durare» (Martini 2017, p. 89). Se il confronto tra i due mondi è ininterrotto e meticolosamente dettagliato è perché proprio nella constatazione di questo iato incolmabile stanno il cuore e il senso della narrazione. Si tratta dello scarto oggettivo e incolmabile tra due realtà, ma anche della frattura esistenziale di chi è partito una volta e a quell'addio non può più porre rimedio, nemmeno ritornando. Gori è un emigrato che «non può più essere né di qua né di là» (Martini 2017, p. 164) e con la sua storia racconta quella di migliaia di ticinesi che tra l'Ottocento e la prima metà del Novecento hanno lasciato la povertà delle valli. Si tratta di un testo profondamente radicato nel territorio, perché racconta il vissuto di intere generazioni di ticinesi, nella descrizione della vita quotidiana delle valli e delle sofferenze dell'emigrazione (di quelli che sono partiti, ma anche di quelli che li hanno visti partire). Allo stesso tempo è un'opera universale, capace di parlare a ognuno per la profondità del suo contenuto umano, espresso con un linguaggio variegato, ricco di sfumature dialettali, e al tempo stesso curatissimo e innegabilmente letterario<sup>1</sup>. Forse è proprio per la profondità di questa identità vissuta che questo testo riesce a parlare di ognuno, di ogni identità e di ogni appartenenza.

I primi studi critici su Plinio Martini risalgono già al quindicennio successivo alla morte dell'autore. Si impongono per numero i contributi pubblicati sulla rivista culturale ticinese «Cenobio»: «*Le mille cose che mi hanno fatto diventare scrittore*» nella raccolta postuma di Plinio

---

<sup>1</sup> «Io ho descritto il nostro mondo dal di dentro, servendomi del nostro dialetto, il che vuol dire accettare fedelmente il modo di parlare, le immagini, i sentimenti della mia gente. È stato un atto di fiducia nella ricchezza dei valori culturali posseduta da un piccolo popolo che il mondo aveva dimenticato e anche disprezzato» (Martini, cit. in Ferrari & Pini 2017, p. 31).

*Martini* (1979) di A. Martini, *Fortuna riflessa di Plinio Martini nella Svizzera italiana* (1984) e *Plinio Martini. I giorni le opere* (1987) di I. Domenighetti, *Per «La Corona dei Cristiani» di Plinio Martini* (1994) di F. Guardiani e soprattutto il numero monografico *Plinio Martini dieci anni dopo* (1989), con cinque contributi interamente dedicati all'autore. Due di questi riguardano la figura e l'opera di Martini nella sua integralità, gli altri tre approfondiscono singole opere o tematiche. Anche gli altri interventi citati si distribuiscono equamente tra i due approcci.

A quelli pubblicati su «Cenobio» si aggiungono, negli stessi anni, *Per il Requiem di Plinio Martini* (1981) di G. Pozzi, *Sulla ripresa poetica di Plinio Martini tra «Il fondo del sacco» e «Requiem per zia Domenica» (1971-1973)* (1987) di A. Martini, *Identità condizione ed immaginario: l'emigrazione ne «Il fondo del sacco» di Plinio Martini* (1989) di S. Martelli e i tre contributi di V. Snider (*Plinio Martini e «Il fondo del sacco»*, *Plinio Martini, dieci anni dopo* e *Plinio Martini: «Requiem per zia Domenica»*), tutti del 1992.

Se, come si è visto, negli anni Novanta gli interventi della critica si fanno più rari, all'inizio del nuovo millennio si assiste a una circoscritta ma significativa ripresa degli studi sull'autore, con *Gli scritti civili di Plinio Martini* (2000) di O. Besomi, *Le origini e l'altrove. Appunti per una lettura simbolica del «Fondo del sacco»* (2001) di I. Domenighetti, *Ritratto dello scrittore da giovane. Le «Prime e ultime» di Plinio Martini* (2003) di C. Genetelli e altri due contributi di A. Martini, *L'esordio poetico di Plinio Martini (1950-1954). Pre-testi e contesti* (2003) e *Sologna/Solögnna nel «Fondo del sacco»: due escursioni con Plinio Martini* (2003). Il fermento di studi e pubblicazioni è forse in parte motivato dalla fine del vecchio millennio e dall'inizio del nuovo, tipica zona di consuntivi. Almeno in un caso questo pretesto è esplicito: il contributo di Domenighetti è pubblicato negli atti del convegno *A chiusura di secolo. Prose letterarie nella Svizzera italiana (1970-2000). Centro Stefano Franscini, Monte Verità, 21-22 maggio 2001*.

Negli anni successivi l'interesse torna nuovamente a scemare, fino al 2010, che vede aprirsi una nuova stagione di studi su Martini, con ben cinque contributi del giovane studioso M. Ferrari: *Tracce di una biblioteca nell'esordio di un romanziere: memorie scolastiche nel «Fondo del sacco» di Plinio Martini* (2010), *Plinio Martini-Enrico Filippini: storia di un incontro impossibile* (2012), *Genesis di un titolo: «Il fondo del sacco» di Plinio Martini* (2013), *«Il fondo del sacco» tra prima e seconda edizione. Ragioni e modi di una revisione* (2013), *Portavoce d'autore: Plinio Martini nel «Fondo del sacco» tra Gori e il Giudice Venanzio* (2013). A questi si aggiunge un altro articolo di A. Martini, *Plinio Martini a Remo Beretta attorno a Picasso (1954)* (2012). Il lavoro di Ferrari è

particolarmente significativo non solo perché da solo costituisce quasi l'integralità della bibliografia martiniana degli ultimi anni, ma anche perché si svolge nel solco di uno studio approfondito dell'autore che porterà, nel 2017, alla prima edizione commentata del *Fondo del sacco* (a cura di M. Ferrari e M. Pini), con la quale il romanzo si afferma definitivamente come capolavoro letterario degno di approfondimenti specialistici. La nuova edizione si presenta infatti come «dedicata agli studenti e a chiunque desideri approfondire gli aspetti letterari, linguistici e antropologici di uno dei romanzi più importanti del nostro Novecento» (Ferrari & Pini 2017, quarta di copertina). Ulteriore conferma della forza rinnovata con la quale il libro trova spazio nel panorama critico attuale è la messa in cantiere di un'edizione critica (curata dai medesimi ricercatori), che sarà edita nei prossimi mesi.

Va osservato come la fortuna critica e bibliografica di Martini sia ancora tutta ticinese, o comunque Svizzera. Ai contributi elencati si possono aggiungere alcuni interventi di area francofona (C. Raymond, *I temi dell'America e del ritorno in patria ne «Il fondo del sacco» di Martini e ne «La luna e falò» di Pavese* (1984), pubblicato in «Etudes de lettres»; F. Massard, *Il sermone bifronte di Plinio Martini* (1987), edito su «Versants»; A. Martini, «*Nous qui sommes fils d'un peuple frugal*». *Plinio Martini et la table*), ma la critica internazionale sembra ignorare il valore letterario dell'autore ticinese. In area italiana, è vero, è andata formandosi una discreta bibliografia dedicata alla letteratura svizzero-italiana<sup>2</sup>, che fa naturalmente riferimento anche a Martini, dimostrando, se non un interesse nei suoi confronti, la consapevolezza della sua presenza nel panorama letterario ticinese.

Un'ulteriore considerazione consuntiva è quella relativa alla distinzione tra i contributi dedicati all'autore e quelli focalizzati specificamente sul *Fondo del sacco*. Della trentina di saggi segnalati, un buon terzo è volto ad approfondire i diversi aspetti del romanzo. È un dato che non sorprende, vista l'indiscussa superiorità di questo testo tra le opere di Martini. Si noti come l'interesse esclusivo per *Il fondo del sacco* sia particolarmente concentrato nei contributi degli ultimi anni e come, quindi, la canonizzazione di Martini quale autore letterariamente degno di nota coincida con lo sviluppo degli studi sul suo primo romanzo.

---

<sup>2</sup> Un esempio ne è il numero di «Italianistica» (2002) intitolato *La narrativa svizzero-italiana degli ultim vent'anni*, a cura di P. Gibellini.

## Descrizione del campione di riferimento

Come accennato nell'introduzione, la ricerca è effettuata sulle classi 1A e 1J del Liceo di Mendrisio, anno scolastico 2019-2020, composte ognuna di ventidue allievi. Con i termini della ricerca educativa, si parla dunque di studio di caso, ovvero di «una strategia di ricerca che ha come obiettivo lo studio di unità di analisi ristrette, quali possono essere singoli soggetti, piccoli gruppi, classi, team di lavoro o di studio, comunità, ambienti educativi, denominate appunto *casi*» (Trincherò 2002, p. 82). I casi in analisi, per la precisione, sono due, trattandosi di classi distinte, di «unità autonome dotate di una struttura propria, delimitate in termini di spazi e di attori, con caratteristiche di unitarietà e specificità» (Trincherò 2002, p. 82).

Per la scelta del campione, si può parlare di un campionamento non probabilistico dettato da esigenze pratiche: dal momento che la raccolta dei dati è legata a un percorso didattico svolto nel contesto della pratica professionale, è possibile disporre soltanto dei dati rilevati nelle classi assegnate (in questo caso, come detto in precedenza, le classi 1A e 1J). Per tali motivi, la ricerca non ambisce a risultati generalizzabili, poiché il campione di riferimento non è evidentemente rappresentativo della popolazione degli studenti del settore medio superiore ticinese.

Infine, trattandosi di un'analisi relativa a contesti di studio e formazione, un dato importante è quello delle preconcoscenze; in altre parole, degli strumenti di cui gli allievi dispongono per affrontare il nuovo itinerario. Essendo a metà del percorso di prima liceo, è ormai acquisita – più solidamente da alcuni, meno da altri – la padronanza di tutti i principali strumenti di analisi narratologica, che saranno largamente impiegati nello studio del *Fondo del sacco*. Oltre a questo, sono stati affrontati i testi in prosa (perlopiù racconti brevi) di alcuni autori del Novecento italiano. Alcuni di questi, soprattutto quelli legati al movimento neorealista, sono vicini a Plinio Martini nei modi e nei temi; ma va sottolineato che, essendo italiani, non presentano quelle caratteristiche territoriali ticinesi il cui significato per lo studente è l'oggetto specifico che la ricerca vuole analizzare.

## Quadro metodologico

Come accennato, un tentativo di risposta alla domanda di ricerca sarà reso possibile dall'analisi dei dati emersi attraverso un percorso didattico. Tale percorso è preceduto e concluso da modalità di sondaggio differenti tra loro, che verranno qui descritte e discusse successivamente, nel paragrafo relativo alle tecniche di raccolta dati.

### L'itinerario didattico<sup>3</sup>

L'itinerario didattico vero e proprio prevede, nell'arco di dieci ore, uno studio del *Fondo del sacco* orientato da un duplice obiettivo: la conoscenza e l'apprezzamento dell'opera e il consolidamento delle capacità di analisi del testo letterario in prosa. Quest'ultimo è espressamente indicato dal *Piano cantonale degli studi liceali* come uno degli scopi per la classe prima<sup>4</sup>.

Alla trattazione di tipo analitico, asse portante del percorso a livello sia spaziale che concettuale (coinvolge del testo sei capitoli interi e alcuni estratti), si aggiungono, in entrata, una breve presentazione della vita e dell'opera dell'autore, operata attraverso la visione di una video-intervista allo stesso Plinio Martini e attraverso alcune informazioni sintetiche fornite dalla docente, e, in uscita, la visione di un documentario sulla migrazione ai nostri giorni, proposto come spunto di riflessione su una tematica che è al centro tanto del romanzo di Martini quanto dell'attualità odierna. Da quest'ultima attività prende avvio la discussione in classe di quarantacinque minuti che conclude l'intero percorso sul libro.

La scelta dei capitoli è stata orientata da un duplice proposito: conservare una traccia dello svolgimento della storia che consentisse agli allievi di orientarsi nella vicenda e, soprattutto, incontrare da vicino i temi costitutivi dell'opera. Questo ha voluto dire, conseguentemente, affrontare

---

<sup>3</sup> Cfr. «Itinerario didattico» negli Allegati.

<sup>4</sup> «Il terzo e ultimo campo concerne l'approccio all'analisi del testo letterario, in prosa e in poesia, affrontato per acquisire una competenza metodologica (...). Privilegiando testi narrativi e poetici di autori italiani dell'Ottocento e del Novecento, si prenderanno in considerazione gli elementi seguenti: (...) alcuni concetti fondamentali di narratologia (temi e motivi, fabula/intreccio, diversi tipi di narratore, punti di vista...) (...). Tecniche narrative e componenti stilistiche dovranno non solo essere individuate o classificate, ma anche interpretate nella loro funzionalità per consentire una comprensione complessa e approfondita dei testi» (cfr. *Piano cantonale degli studi liceali*, p. 24).

tutti gli snodi principali del romanzo, che rispondono sia all'attenzione per lo svolgimento della trama che a quella per i contenuti fondamentali. La necessità di una selezione ha imposto la rinuncia quasi totale all'argomento polemico-civile (sviluppato nel testo dai ripetuti dialoghi tra il protagonista Gori e il Giudice Venanzio), significativo ma comunque secondario nell'economia dell'opera, e la trattazione solo trasversale della descrizione della vita contadina della valle ticinese. Privilegiati sono stati, per la loro indiscussa centralità, i temi capitali della storia d'amore con Maddalena (capitoli I e XXIV) e, soprattutto, del dramma esistenziale dell'emigrazione, considerata dal punto di vista individuale del protagonista (capitoli V, VI, XIII e XXVIII). La descrizione della vita quotidiana (e dei rapporti familiari e interpersonali) nella valle ticinese è recuperata nel confronto tra i due mondi ininterrottamente perpetuato dal protagonista nei capitoli americani (V e VI) e nelle descrizioni che i capitoli caverghesi (I, XIII, XXIV, XXVIII), pure se finalizzati ad altri argomenti, impartiscono continuamente. Si è ritenuto che per far emergere in modo potente e coinvolgente l'elemento territoriale non contasse tanto la descrizione minuziosa della vita dell'epoca in Val Bavona (alla quale sono dedicati appositamente alcuni capitoli del libro), quanto il racconto del dramma profondamente umano e quindi universale di un uomo che a Cavergho è indiscutibilmente e dolorosamente radicato, al punto di riconoscere che quel luogo, quella cultura e quell'educazione hanno plasmato la sua individualità.

Come accennato, i capitoli vengono affrontati sia per una diretta conoscenza dell'opera, sia attraverso gli strumenti della narratologia. In alcuni casi il lavoro di analisi narratologica è più marcato e sistematico. Si pensi allo studio dei personaggi nel capitolo I, dei luoghi nel capitolo VI e della dimensione temporale (soprattutto per ciò che concerne durata e ritmo) nel capitolo XIII. Naturalmente il testo, anche laddove servisse al consolidamento delle capacità di analisi narratologica, non è mai un pretesto. Anzi, la speranza è proprio quella che gli studenti scoprano la relazione inestricabile che sussiste tra l'analisi rigorosa dell'opera e la sua interpretazione, che ne accresce l'apprezzamento. Per questo motivo è lasciato largo spazio, dopo l'analisi, alla discussione libera, che riflette su interpretazioni che – a patto di essere fondate – possono essere molteplici, e che favorisce da parte degli studenti l'espressione di pareri personali, di apprezzamento o di critica.

Come anticipato, all'esercizio di analisi dei capitoli fanno eccezione solo due momenti: una breve introduzione alla figura di Martini e un lavoro trasversale sulla migrazione. Se la prima si giustifica da sé, il secondo merita qui un approfondimento. Trattandosi di un percorso didattico esplicitamente interessato – come emerge dalla domanda di ricerca che lo ha originato – al coinvolgimento degli allievi, si è voluto utilizzare il testo anche nelle sue potenzialità trasversali. Il

tema della migrazione, con il quale gli studenti si confrontano continuamente durante la lettura e l'analisi dei capitoli, offre uno spunto di attualizzazione che è quasi doveroso raccogliere, a meno di rinunciare alla possibilità di discutere con la classe un tema urgente e delicato e quindi di educare a una sensibilità civica e sociale. Tale proposito è realizzato attraverso due fasi operative. La prima consiste nella lettura in classe di alcuni estratti del *Fondo del sacco* che descrivono le implicazioni umane ed esistenziali dell'esperienza della migrazione; la seconda nella visione di alcune parti del documentario *Where are you? Dimmi dove sei* curato da J.C. Lambert, che raccoglie le interviste ad alcuni immigrati siriani, malesi e gambiani in Svizzera e in Europa. Le testimonianze proposte dal documentario presentano numerosi punti di tangenza con la riflessione sviluppata nel *Fondo del sacco* e con la percezione che il protagonista Gori ha della sua stessa esperienza di migrazione. A dare senso e a concludere questa parte del lavoro e l'intero percorso è preposta la discussione finale, nella quale è chiesto agli allievi di far emergere il confronto tra le due differenti situazioni migratorie, così come i loro punti di contatto.

### **Gli strumenti di raccolta dati**

Per raccogliere i dati che permettessero di rispondere alla domanda di ricerca, sono stati utilizzati tre strumenti: un questionario in entrata (1) e, in uscita, una discussione in classe (2) e la redazione di una breve riflessione scritta (3). Il progetto iniziale era quello di applicare le modalità (1) e (2) in entrambe le classi e non prevedeva il punto (3). A causa di imprevisti intercorsi lungo il cammino<sup>5</sup>, la procedura è stata modificata in itinere. La situazione effettiva è la seguente: gli strumenti (1) e (3) sono stati utili per la raccolta dati in 1A, gli strumenti (1) e (2) per la raccolta dati in 1J. Vediamo ora più precisamente di che cosa si tratta.

Il questionario, trovando posto sulla soglia del percorso, ha carattere aprioristico. Prima di cominciare il lavoro sul *Fondo del sacco*, gli studenti hanno a disposizione quindici minuti per rispondere sinteticamente (nell'arco di un periodo o due) a quattro domande<sup>6</sup> aperte. Si tratta di quesiti che intendono indagare le aspettative della classe nei confronti dello studio dell'opera di un autore ticinese e fanno esplicito riferimento all'impatto che l'elemento territoriale può avere nel determinarle:

---

<sup>5</sup> Questo aspetto verrà precisato nel capitolo «Risultati e loro interpretazione», p. 20.

<sup>6</sup> Per il modello di riferimento cfr. «Questionario 1A»/«Questionario 1J» negli Allegati.

- 1) Hai già sentito parlare di questi autori? Se sì, dove e in che modo?
- 2) Quali sono le tue aspettative?
- 3) Le tue aspettative sono in qualche modo diverse dal solito per il fatto che si tratta di autori appartenenti al territorio in cui vivi?
- 4) Ti sembra importante studiare anche autori locali? Oppure, al contrario, l'identità geografica e culturale di uno scrittore non ti sembra essere un elemento significativo?

Le uniche informazioni di cui gli allievi sono già a conoscenza a questo punto del lavoro riguardano il titolo dell'opera e il nome e l'origine dell'autore.

Per i due strumenti a posteriori invece l'intenzione è quella di chiedere, ad allievi che già hanno formulato un'ipotesi aprioristica sul valore della dimensione territoriale, una riflessione finalmente basata sull'esperienza, sull'incontro effettivo e anche analitico con i testi.

La discussione è sicuramente lo strumento di raccolta più fluido e imprevedibile. Se con il questionario si è potuto stabilire a priori – almeno a grandi linee – il metodo di elaborazione dei dati, in questo caso esso può essere definito solo a posteriori. Come accennato, si tratta dell'attività che conclude sia il lavoro sulla migrazione sia l'intero percorso in classe sull'opera. Si sviluppa nell'arco di quarantacinque minuti ed è indirizzata dall'insegnante attraverso domande-guida<sup>7</sup>. È articolata in due parti: la prima è circoscritta al tema migratorio, la seconda si allarga all'opera nella sua globalità, focalizzandosi sul rapporto personale dello studente con il testo e con l'elemento territoriale in particolare. Ma se la domanda di ricerca riguarda l'interesse per la dimensione locale, bisogna chiedersi in che modo la riflessione collettiva su domande quali «Entrano in dialogo *Il fondo del sacco* e il documentario di Lambert? Come?» possa fornire elementi di risposta. Il confronto tra le due diverse ondate migratorie, è vero, non riguarda direttamente la domanda di ricerca. Forse però può aiutare a portare a galla alcune peculiarità del testo grazie alle quali quest'opera, che è un'opera ticinese dedicata principalmente alla migrazione ticinese, ha saputo parlare agli studenti. La verifica di questa ipotesi potrà essere fatta solo al momento dell'analisi dei risultati. Per il momento la si lascia

---

<sup>7</sup> Per le domande specifiche, consegnate anticipatamente alla classe come spunti di riflessione, cfr. «Spunti di riflessione sul lavoro fatto» negli Allegati.



in sospeso, come intuizione che ha orientato – con maggiore o minore profitto – l’attività didattica. Il carattere di oralità di questo strumento ha richiesto la registrazione audio, per la quale, trattandosi di studenti minorenni, sono state richieste le autorizzazioni dei genitori secondo le indicazioni della direzione scolastica.<sup>8</sup>

La redazione di una breve riflessione scritta è stata ideata in fieri come mezzo alternativo alla discussione per ricevere dalla classe un feed-back a posteriori, e quindi, a differenza del questionario, criticamente motivato. Agli studenti è stato richiesto di formulare un giudizio sul proprio coinvolgimento nell’attività e sul grado di influenza dell’aspetto territoriale. Ogni allievo ha redatto un breve testo a partire da queste domande-stimolo: «Gli elementi territoriali hanno avuto un’influenza sul tuo coinvolgimento con la storia? *Il fondo del sacco* è ambientato in Ticino, ma descrive una realtà diversa da quella nella quale viviamo noi oggi. Questo è stato motivo di interesse per te?». ».

---

<sup>8</sup> Cfr. «Richieste di autorizzazione per la registrazione» negli Allegati.

## Risultati e loro interpretazione

### Il questionario

Pur essendo il questionario costituito da domande aperte, le risposte ottenute sono tutte riconducibili ad alcuni parametri. Per questo motivo si è deciso di trattare i dati in senso quantitativo, allo scopo di fornire un quadro generale delle posizioni degli allievi sulla soglia del percorso.

Si consideri innanzitutto la domanda circa le preconoscenze. In entrambe le classi nessun allievo aveva mai letto *Il fondo del sacco*, ma alcuni studenti (sei in 1J, due in 1A) avevano già sentito parlare del suo autore. Questi ultimi indicano come fonti la televisione, le ore di italiano di quarta media (ma senza alcuno studio dell'autore o lettura dei testi) e soprattutto (nel cinquanta per cento dei casi) la famiglia. Quest'ultimo dato non sorprende, se si pensa che molto spesso è proprio la famiglia il primo e principale veicolo di tradizione. In sostanza, si può dire che la totalità dei ragazzi che compongono il nostro duplice campione di riferimento si è accostata al *Fondo del sacco* e al suo autore senza alcun tipo di preconoscenza specifica.

Dato che la seconda e la terza domanda<sup>9</sup> sono complementari e riguardando entrambe l'elemento dell'aspettativa, è utile considerare le risposte in modo unitario. In questo modo si può dire che: diciannove allievi (undici in 1J, otto in 1A) esprimono un'aspettativa più alta legata a un maggiore coinvolgimento emotivo nei confronti degli autori del territorio; undici allievi (quattro in 1J, sette in 1A) affermano di attendere qualcosa di diverso ma solo dal punto di vista cognitivo (ovvero riguardo al contenuto e alla forma di quanto leggeranno); tredici allievi (sei in 1J, sette in 1A) ritengono di non avere aspettative diverse dal solito; infine, un solo allievo (di 1J) afferma di avere un'aspettativa più bassa. Tra questi dati risulta significativo innanzitutto il fatto che quasi il quarantacinque per cento degli allievi delle due classi preveda di essere più coinvolto del solito nella lettura proprio in ragione della condivisione dell'ambito territoriale. Alla fine del percorso si avrà modo di verificare questa previsione. Altrettanto significativo è che la percentuale di allievi che si dicono indifferenti all'aspetto territoriale è di poco superiore al venticinque per cento.

---

<sup>9</sup> «Quali sono le tue aspettative? Le tue aspettative sono in qualche modo diverse dal solito per il fatto che si tratta di autori appartenenti al territorio in cui vivi?» (Cfr. «Questionario 1A»/«Questionario 1J» negli Allegati).

L'ultima domanda<sup>10</sup> intendeva fare astrazione dalla circostanza specifica e portare le classi a riflettere sul ruolo dell'identità geografica e culturale nella definizione di un autore. È emerso che: ventotto allievi (quindici in 1J, tredici in 1A) ritengono che sia importante studiare autori locali; tra questi, sette (sei in 1J, uno in 1A) lo ritengono importante perché la conoscenza del territorio potrebbe favorire una migliore comprensione dell'opera (il fine è dunque conoscere l'opera), gli altri ventuno (nove in 1J, dodici in 1A) per conoscere meglio il luogo in cui viviamo (il fine è dunque conoscere il territorio); tredici allievi (cinque in 1J, otto in 1A) riconoscono che l'identità geografico-culturale è un elemento significativo nella definizione di un autore, ma non ritengono per questo necessario o positivo studiare autori locali; infine, tre allievi (due in 1J, uno in 1A) ritengono che l'identità geografico-culturale non sia un elemento degno di nota. Confrontando questi dati con le risposte alle domande due e tre, si evince che molti studenti (circa il sessantacinque per cento) riconoscono l'importanza dell'aspetto territoriale, ma non per tutti questo riconoscimento ha una ricaduta personale. Va detto però che per la maggior parte di questi allievi (il quarantacinque per cento di cui si è detto sopra) i due elementi coincidono. Particolarmente interessante è la distinzione, non prestabilita dall'insegnante ma emersa dall'analisi delle risposte, tra due prospettive: la conoscenza dell'opera come risorsa per conoscere il territorio, o la conoscenza del territorio come risorsa per conoscere l'opera. Questo dato è significativo perché indica l'esistenza di due diversi modi degli allievi di percepire l'unità didattica proposta. Il settantacinque per cento degli studenti che dicono di riconoscere un ruolo all'elemento territoriale, lo definiscono come risorsa che può aiutare il lettore a conoscere meglio la realtà che lo circonda. Dal mio punto di vista di insegnante questo dato è sorprendente, perché significa che l'opera letteraria è, almeno in questo caso, percepita più come mezzo che come valore intrinseco.

## **La discussione**

Come rilevato dai dati del questionario, la 1J era già in partenza favorevolmente disposta nei confronti dello studio di un autore ticinese: più di due terzi degli allievi prevedevano che la lettura di un'opera locale li avrebbe coinvolti in modo privilegiato. La discussione conclusiva, pur non offrendo – per la natura del mezzo – dati quantitativi esaustivi, ha confermato queste ipotesi iniziali.

---

<sup>10</sup> «Ti sembra importante studiare anche autori locali? Oppure, al contrario, l'identità geografica e culturale di uno scrittore non ti sembra essere un elemento significativo?» (Cfr. «Questionario 1A»/«Questionario 1J» negli Allegati).

Un primo indicatore di interesse è l'elevata partecipazione: più della metà degli allievi ha voluto esprimere il proprio parere almeno una volta e molti di loro si sono espressi su entrambe le tematiche (dramma della migrazione e significato della territorialità). Va detto che la 1J è generalmente una classe forte, in cui molti studenti partecipano con vivacità alle attività proposte. Mi sembra però particolarmente significativo il fatto che un'allieva che a italiano – anche a detta del docente titolare – non aveva mai alzato la mano dall'inizio dell'anno abbia preso la parola di sua spontanea volontà. Anche tre alunni che partecipano raramente si sono coinvolti nella discussione e altri due che intervengono più spesso ma con moderazione si sono esposti più volte, diventando protagonisti del dibattito alla pari dei cinque o sei che sono noti per una partecipazione molto attiva.

Posto che un'immedesimazione con il testo c'è stata, trovo molto interessante che all'interno della discussione alcuni allievi siano riusciti a renderne ragione, indicando gli elementi che li hanno spinti a interessarsi all'opera e al percorso didattico. Ritengo che il grado di partecipazione sia indicatore di coinvolgimento già a prescindere, ma il contenuto degli interventi mi ha sorpresa ancor più positivamente, da un lato per la qualità delle riflessioni proposte, dall'altro per l'entusiasmo espresso in molti casi. Nell'esposizione dei risultati considero singolarmente le due aree tematiche, mettendo in luce gli interventi più significativi e commentando le tendenze generali a mano a mano che emergono.

Nel dialogo sulla migrazione, gli allievi si sono dapprima concentrati sul confronto tra la percezione descritta nel libro e quella emersa dal documentario. Hanno rilevato diversi punti di congruenza. Allievo 1<sup>11</sup> ha osservato che «quasi tutti quelli che avevano deciso di partire si erano pentiti poi, dicevano “un giorno voglio ritornare”, un po' come Gori». Allievo 2 ha fatto un passo ulteriore, notando che «anche Gori, come una delle donne siriane, non si sentiva né da una parte né dall'altra, non stava più bene né in America né a Caveragno». Allievo 3 ha rilevato come fosse forte, in entrambe le situazioni, lo scarto tra la realtà abbandonata e quella incontrata: «penso che le loro esperienze, sia dei migranti attuali che di Gori, siano quelle di un passaggio tra due modi molto diversi di vivere, perché Gori viveva all'epoca in cui l'America era molto più avanti del suo paese, e anche i migranti africani hanno abitudini molto diverse dalle nostre, e quindi possono sentire di più il

---

<sup>11</sup> Da qui in poi gli autori dei commenti trascritti saranno nominati con l'appellativo anonimo «Allievo» accompagnato da una cifra. È data una cifra diversa a ogni intervento, indipendentemente dall'autore, quindi il numero finale delle citazioni sarà superiore al numero dei componenti della classe.

distacco, rispetto a quello che potremmo sentire noi andando in America o così, perché comunque il nostro stile di vita oggi è abbastanza simile a quello americano. Infatti ad esempio Gori quando trova delle persone che hanno uno stile di vita simile al suo si sente più vicino alla sua patria». Se questi primi elementi hanno trovato l'accordo di tutta la classe, c'è poi stato spazio anche per un dibattito cordiale tra compagni che ha permesso di andare a fondo di alcuni concetti. Mentre alcuni sostenevano, ad esempio, che un altro punto comune all'esperienza di Gori e a quella degli intervistati fosse la necessità di partire, altri hanno precisato che secondo loro le due situazioni sono piuttosto differenti, perché i migranti di oggi in molti casi non hanno avuto scelta, mentre Gori avrebbe potuto decidere di rimanere in Val Bavona accettando di vivere in una condizione economica difficoltosa. Un altro punto di discussione ha riguardato l'attitudine di Gori nel guardare alla realtà americana. Alcuni hanno denunciato la posizione di chiusura del protagonista nei confronti del nuovo contesto, mentre altri hanno espresso empatia per Gori, che a loro parere ha avuto una reazione umanamente comprensibile.

Alcuni esempi: «Io vedo un po' in modo negativo questo attaccamento alla patria, sia a livello del libro sia adesso, perché secondo me blocca le persone, come si vede nel caso di Gori» (Allievo 4); «Secondo me il limite non riguarda tanto l'attaccarsi a un posto, perché secondo me è una cosa molto bella, positiva, come a una madre patria, e rara al giorno d'oggi, ma la limitatezza di Gori è proprio a livello mentale, perché puoi essere attaccato profondamente a un posto ma essere aperto a nuove esperienze, e percepire ad esempio la possibilità di viaggiare come un privilegio» (Allievo 5); «penso sia anche normale che quando viviamo qualcosa di nuovo che è diverso, anche solo lievemente, da quello che abbiamo visto per molto tempo, la cosa che facciamo più spesso è confrontare tutte le cose dei due posti e dire "qui è meglio questo, lì era invece meglio quello"» (Allievo 6); «secondo me è stato limitato dal suo attaccamento, ma è comprensibile. Io avrei fatto la stessa cosa probabilmente, perché tendenzialmente un essere umano reagisce in questo modo, figuriamoci lui che aveva vissuto solo a Caveragno ed era stato forse una volta a Locarno... a cambiare così tanto è normale che vedi tutto negativamente e che paragoni tutto» (Allievo 7); «secondo me il suo problema non era tanto l'attaccamento in sé, ma il fatto che non riusciva ad accettare il fatto di dire "sono in un altro paese che è un'altra cosa e quindi deve andare così"» (Allievo 8); «rispetto a quello che diceva Allievo 6, secondo me il problema di Gori è che paragonava solo in un senso. Se ci poniamo nel modo giusto, vediamo che sì certe cose sono meglio nel nostro paese, ma certe altre magari sono meglio o altrettanto buone in quello nuovo, invece per Gori era un po' unilaterale la cosa» (Allievo 9).

Si noti come nell'evolvere della discussione il discorso si sia orientato marcatamente sul libro, abbandonando in modo naturale il confronto con il documentario. Allo stesso modo, il discorso sulla migrazione si è avvicinato gradualmente a quello sulla territorialità, portando a una riflessione collettiva in cui gli elementi dell'una e dell'altra tematica (peraltro molto vicine) si sono mescolati in modo omogeneo: «Personalmente non capisco l'attaccamento di Gori alla patria; io non ho questo attaccamento alla terra in sé ma più che altro alle persone, se io dovessi andare da sola in America ci starei male non perché ho lasciato qui la terra in sé, ma per le persone» (Allievo 10); «Più che dal luogo e dalle persone (perché le persone possono anche seguirci), l'attaccamento dipende dai ricordi che si sono formati in quei luoghi lì. (...) È mancanza di quello che ho vissuto lì, non del luogo in sé» (Allievo 11); «Io posso capirlo. Abito a Balerna e riconosco che è un paese brutto perché è un paese di vecchi e non c'è niente, però comunque a pensare a dove vorrei abitare in un futuro, a dove vorrei che fosse la mia vita, faccio fatica a pensare a un posto diverso dal Mendrisiotto» (Allievo 12).

Un elemento significativo e sorprendente emerso sia dal dialogo sulla migrazione, sia, in particolare, dalla fase tematicamente "ibrida", è l'attitudine spontanea di molti a paragonare il testo con la propria esperienza personale. Oltre a quelle già citate, si leggano affermazioni quali «Io quando parto anche semplicemente in vacanza sono contenta perché mi piace vedere posti nuovi eccetera, però dall'altro lato lascio qui delle persone che vorrei fossero lì con me a vivere quell'esperienza (...), perché generalmente quando vuoi bene a una persona vuoi che faccia tutto con te» (Allievo 13); «Io ho cambiato casa tantissime volte e di conseguenza anche scuola e mi sono attaccata a tutte le esperienze; (...) è una cosa che mi ha arricchito, non mi ha tolto niente, e secondo me dover cambiare è un privilegio e non un limite» (Allievo 14); «Non parlo per esperienza personale, mi riferisco a qualcosa che mi ha raccontato un amico...» (Allievo 15); «Mio nonno, che abitava a Somazzo, mi ha detto che...» (Allievo 16). Ritengo che questo intenso affiorare del vissuto biografico degli allievi sia sintomo di coinvolgimento personale con l'opera e con le tematiche in essa affrontate.

Ma in che misura questo incontro tra alunno e testo letterario è dipeso proprio dalla condivisione dell'ambito territoriale? Provo a rispondere mettendo in luce gli elementi emersi nell'ultima parte di discussione, più specificamente dedicata al ruolo della territorialità. Sicuramente l'ambientazione ticinese del racconto ha avuto un impatto positivo. Molti studenti hanno parlato di senso di familiarità nei confronti del *Fondo del sacco*, utilizzando espressioni quali «ho sentito tra virgolette mio questo libro» (Allievo 17) e «mi è piaciuta la familiarità con cui ho letto il libro» (Allievo 18). Qualcuno ha fatto spontaneamente il paragone con un altro autore studiato: «Verga per

esempio, che abbiamo letto e parla comunque di un ambiente contadino, lo sentivo piu lontano» (Allievo 19).

Le ragioni che gli allievi hanno individuato per motivare questo senso di familiarità sono tre: la vicinanza linguistica, la vicinanza socioculturale e la vicinanza geografica. L'aspetto linguistico è quello messo in rilievo dal maggior numero di studenti: «Anche se il dialetto ticinese è un po' differenziato da posto a posto, comunque le espressioni le capivi, te le sentivi tue, invece anche solo leggendo un autore italiano che parla in sardo o così sei già un po'...fai già più fatica a capire cosa intende dire, invece in questo libro potevi essere più vicino a quello che l'autore voleva farti capire» (Allievo 20); «Per il fatto della lingua ogni tanto mi capitava di pensare a come avrei detto quella frase in dialetto e alla fine era identica» (Allievo 21); «Verga (...) lo sentivo più lontano, anche nelle espressioni che usava» (Allievo 22).

Per quanto riguarda la dimensione socio-culturale, alcuni allievi hanno percepito una proporzionalità diretta tra la posizione ticinese di allora e quella di oggi in rapporto al mondo circostante, e hanno riconosciuto in questa analogia un punto di vicinanza con i protagonisti del *Fondo del sacco*: «Il fatto è che, come abbiamo visto, Gori viveva in un luogo che era molto in ritardo rispetto al resto del mondo e all'America, e anche per noi oggi è così, perché il Ticino, anche se è molto cambiato, è ancora nella situazione di essere un po' in ritardo rispetto al resto del mondo» (Allievo 23); «Se pensiamo per esempio all'America, alla varietà di persone che troviamo lì, qui non è così, anche adesso siamo meno abituati a incontrare persone di tutti i tipi, perché viviamo ancora più o meno tutti in un certo modo» (Allievo 24).

È presente infine la motivazione che ho chiamato geografico-genealogica, ovvero relativa all'empatia suscitata dalla vicinanza geografica dei luoghi in cui si è svolta la storia e a volte, di conseguenza, dall'immaginario relativo alle condizioni di vita dei nostri antenati vissuti in quegli anni in terra ticinese. Si noti che questa motivazione era già stata citata dagli allievi, in forma ipotetica, in risposta alle domande del questionario. All'interno della discussione è però meno rappresentata delle altre, quindi propongo un unico esempio: «c'è anche un po' il fatto che comunque Gori potenzialmente poteva anche essere il mio bisnonno o comunque avrei anche potuto avere un legame di parentela, non era solo una persona di una parte del mondo qualsiasi, era proprio di qui» (Allievo 25). Vedremo come questo elemento si ripresenterà nei commenti scritti proposti dalla 1A.

Bisogna considerare che, trattandosi di una discussione, ovvero di un contesto che propone agli studenti una partecipazione libera, la voce di chi non si fosse in alcun modo coinvolto con l'opera e con l'attività didattica non è rappresentata. Ma, così come quello sulla partecipazione, anche il dato sulla non-partecipazione preserva un margine di relatività, perché dipende da innumerevoli elementi

(caratteriali, contestuali, ecc.), molti dei quali sono contingenti ed esulano dall'interesse per l'argomento specifico.

Molto stimolante e più affidabile è invece la testimonianza di chi si è coinvolto con disponibilità nel percorso didattico ma ha individuato ragioni di interesse in elementi che non riguardano direttamente la dimensione territoriale. Propongo l'esempio che ritengo più significativo: «Mi era indifferente se fosse di un autore ticinese o meno. Io più che altro quello che ho visto è che si ripete un po' tutto facendo il paragone tra i migranti di oggi e Gori. (...) Cambiano i motivi per cui si parte, però alla fine le idee che hanno le persone, la disperazione con cui partono eccetera sono uguali. Io ho visto più quello, più che l'aspetto di familiarità eccetera. Mi ha interessato perché mi ha fatto un po' effetto il fatto che con cento anni di differenza le cose alla fine siano praticamente identiche, cioè proprio le reazioni che ha l'uomo non sono cambiate nonostante sia cambiata la società, le idee, i pensieri, i mezzi di trasporto, eccetera» (Allievo 26). Questa allieva è stata colpita da un aspetto che non riguarda in nessun modo la dimensione territoriale e però appartiene alla seconda area tematica che abbiamo approfondito, quella della migrazione. Mi sembra particolarmente interessante che sia arrivata per altre vie alla scoperta alla quale tendeva il percorso didattico fin dalla sua ideazione. Come affermato nell'introduzione, all'interno di questo progetto l'elemento territoriale è valorizzato come canale privilegiato per condurre gli studenti «a un incontro personale con il testo» e mediare «l'incontro tra le discipline e la sensibilità dei giovani»<sup>12</sup>. Nel caso dell'allieva citata, un incontro significativo con il testo si è effettivamente verificato, tanto da condurla a una presa di coscienza universale dalle ricadute esistenziali forti. Ma il cuore del testo non è stato raggiunto attraverso il sentiero previsto (il coinvolgimento suscitato dalla territorialità), bensì tramite quell'aspetto secondario del percorso che è il confronto diacronico della percezione del migrante. Questa informazione corrisponde ma solo in parte allo scenario auspicato nell'Itinerario didattico<sup>13</sup>: l'allieva ha riconosciuto un interesse in quest'opera ticinese grazie all'approfondimento del tema migratorio. Tale riconoscimento non la ha però resa sensibile al valore dell'elemento territoriale.

In conclusione, si può dire che da parte di molti ragazzi è emersa una sensibilità indiscutibile nei confronti dell'elemento territoriale e allo stesso tempo anche della tematica migratoria. In alcuni

---

<sup>12</sup> Cfr. il capitolo «Introduzione», p. 1.

<sup>13</sup> «Forse però [l'approfondimento del tema migratorio] può aiutare a portare a galla alcune peculiarità del testo grazie alle quali quest'opera, che è un'opera ticinese dedicata principalmente alla migrazione ticinese, ha saputo parlare agli studenti» (Cfr. il capitolo «Gli strumenti di raccolta dati», p. 11).



casi le due dimensioni si sono favorite reciprocamente, in altri (come nell'ultimo citato) non si sono incontrate. L'interesse dimostrato mi ha spinto a chiedere esplicitamente agli allievi, negli ultimi minuti di discussione, se ritenessero importante la propria appartenenza culturale. La prima risposta, corale, è stata «abbastanza». Due studenti hanno poi precisato: «riconosco che è un dato oggettivo, però non è la cosa più importante della mia vita, non è la cosa che più di tutte definisce chi sono» (Allievo 27); «sì è importante, ma ci vuole un compromesso. Secondo me bisogna sempre conservare un po' di quello che si è, anche delle proprie tradizioni, e al tempo stesso rinunciare a qualcosa per aprirsi al nuovo, perché solo così si può conoscere e conservare sia la ricchezza di quello che si è, sia la ricchezza di quello che si incontra» (Allievo 28). Le posizioni espresse risultano in armonia con quanto emerso da tutto il dialogo sull'opera: una consapevolezza – non scontata in ragazzi di quindici anni – del valore della territorialità orientata da un'apertura al nuovo e, talvolta, da una presa di distanza.

### **I commenti scritti**

Prima di illustrare i risultati ottenuti con questo terzo strumento, è necessaria una precisazione circa le ragioni che hanno portato alla sua adozione in un'unica classe. L'idea del commento scritto è nata in seguito all'evoluzione imprevista che ha avuto l'ora di discussione in 1A. Se l'articolazione del dialogo collettivo in due parti è stata applicata senza intoppi in 1J e ha avuto buon esito, non così è accaduto in 1A, dove la discussione sulla migrazione è stata tanto accesa e partecipata da non lasciare spazio alla seconda tematica. Inoltre, in questa classe il tema migratorio è stato percepito come interessante più nella sua veste attuale e nelle sue implicazioni politiche che nel confronto con l'opera di Martini, e questo ha in molti punti portato la discussione fuori tema. Avrei certo potuto intervenire più massicciamente, reindirizzando il discorso sui binari stabiliti, ma ho deciso di non farlo. Mentre assistevo all'evoluzione del dibattito ho avuto l'impressione netta che, se il dialogo era così acceso e sentito, significava che gli studenti si sentivano personalmente e urgentemente chiamati in causa e che a questo impeto fosse giusto lasciare tutto lo spazio possibile – pur intervenendo di tanto in tanto per contenere i toni –, a costo di accettare, oltre alla rinuncia al secondo tema, sviluppi discostati dalla domanda iniziale e talvolta completamente dimentichi del termine di paragone costituito dal libro. Su quest'ultimo punto sono intervenuta nella seconda parte dell'ora, richiamandoli esplicitamente a un confronto con quanto letto in Martini. Ma siccome gli interventi in questa fase conclusiva sono stati scarsi e, soprattutto, siccome il tema territoriale non è stato neanche lontanamente evocato, ho infine deciso di recuperare le informazioni mancanti assegnando un compito scritto. Posto che dal punto di vista del rigore scientifico la differenziazione dei metodi di

raccolta dati tra le due classi non mi sembra ideale, si è trattato per me di fare una scelta come insegnante prima che come ricercatrice. Inoltre, questa discrepanza non dovrebbe costituire un problema sostanziale per la mia indagine, perché quest'ultima non intende operare un confronto tra due classi e quindi non presuppone necessariamente una procedura identica per la raccolta dati nei due ambienti.

Chiarito questo punto, prendo ora in considerazione i dati emersi grazie all'utilizzo di questo terzo strumento. Come nel caso della discussione non fornisco dati quantitativi e percentuali, perché la tipologia delle risposte è molto aperta e variegata. Si tratta di rilevare attraverso esempi specifici le tendenze generali e di farle dialogare con i dati aprioristici che abbiamo a disposizione.

A posteriori, la grande maggioranza degli studenti afferma di essersi sentita coinvolta nella lettura proprio perché l'opera è ambientata in Ticino. I motivi addotti per giustificare l'impatto di questo elemento sono riconducibili a tre categorie che possono essere così definite: (1) facilitazione immaginativa ed empatica (legame geografico-genealogico), (2) stimolo conoscitivo e (3) coinvolgimento favorito dal rapporto con la tematica migratoria. Consideriamole singolarmente. Con «facilitazione immaginativa ed empatica» mi riferisco alla dinamica per la quale la conoscenza dei luoghi in cui si svolge la storia potenzia la capacità di immedesimazione con il protagonista e con le vicende narrate, permettendo allo studente di sentire che i fatti raccontati, per quanto lontani, lo riguardano. Come in 1J, in alcuni casi questa facilitazione è dipesa dall'impressione suscitata da un legame genealogico, ovvero dalla scoperta che il contesto descritto da Gori è simile a quello in cui hanno vissuto i loro bisnonni e antenati. Un discreto numero di allievi dichiara di aver sperimentato il procedimento inverso: non è la familiarità del territorio a suscitare empatia per l'opera, ma l'opera appare interessante in quanto possibilità di approfondire la conoscenza del territorio a cui già apparteniamo. Ho parlato in questo senso di «stimolo conoscitivo». Sorprende che nel corso della discussione in 1J nessuno degli allievi abbia citato un interesse di questo tipo come incentivo all'approfondimento del testo. Si noti che queste due dinamiche opposte (dal territorio all'opera e dall'opera al territorio) erano invece già emerse dall'analisi dei questionari<sup>14</sup>; la loro rievocazione da parte di alcuni studenti di 1A dimostra che l'esperienza didattica ha permesso loro di verificare la veridicità di queste supposizioni iniziali. La terza tipologia di motivazione è la più indiretta. Due

---

<sup>14</sup> Cfr. «Risultati e loro interpretazione», p. 14.

studenti hanno affermato che a coinvolgerli nella lettura del *Fondo del sacco* è stata la centralità della tematica migratoria. Ovvero: in un caso l'esistenza a Caveragno di una problematica così attuale ha ridotto l'estraneità nei confronti della realtà culturalmente lontana descritta dal libro, nell'altro il senso di familiarità nei confronti della popolazione ticinese dell'epoca ha permesso di sviluppare una maggiore empatia nei confronti dei migranti odierni. Ho parlato di motivazione indiretta perché a influire, soprattutto nel primo caso, non è la condivisione della territorialità in quanto tale, ma la condivisione di un fenomeno che in entrambi i momenti storici (ieri e oggi) si manifesta sul territorio. Questi due esempi dimostrano l'utilità, all'interno del percorso, dell'approfondimento della tematica migratoria, e lo fanno in modo più completo del caso dell'Allievo 28 in 1J<sup>15</sup>. In questi ultimi infatti il nesso tra interesse per la migrazione e interesse per la dimensione territoriale è dichiarato.

Questo per quanto riguarda chi si è riconosciuto partecipe per merito dell'elemento territoriale. Una piccola parte della classe ha invece affermato di non aver sperimentato un coinvolgimento, proprio perché la realtà di Caveragno a inizio Novecento, per quanto geograficamente vicina, è radicalmente diversa da quella in cui viviamo oggi, ed è risultato quindi difficile percepirla come prossima.

Anche a partire dal secondo spunto di riflessione<sup>16</sup> buona parte della classe ha riconosciuto nel testo elementi significativi a livello personale. Chi ha detto di aver letto con indifferenza la descrizione della vita che si svolgeva un secolo fa nel nostro territorio, ha addotto come ragione un'indifferenza generale nei confronti del passato ticinese, percepito come non inerente alla propria storia personale e alla propria quotidianità. Gli spunti di coinvolgimento evocati sono invece molteplici. Gli studenti hanno apprezzato l'approfondimento delle condizioni di vita di ieri perché ha permesso di: (1) riflettere ai cambiamenti culturali, sociali ed economici che hanno distanziato le nostre abitudini odierne dallo stile di vita di un tempo; (2) conoscere un Ticino inaspettato, che ha suscitato a tratti una reazione di rigetto per la sua povertà e «arretratezza»<sup>17</sup>; (3) provare gratitudine per il benessere di cui gode oggi la popolazione ticinese, riconosciuto come privilegio nel confronto con il passato; (4) capire meglio la condizione dei migranti che oggi arrivano sul nostro territorio; (5) confrontarsi con la durezza della vita, dato di realtà che apparteneva a quell'epoca così come

---

<sup>15</sup> Cfr. «Risultati e loro interpretazione», p. 20.

<sup>16</sup> Cfr. «Gli strumenti di raccolta dati», p. 12: «*Il fondo del sacco* è ambientato in Ticino, ma descrive una realtà diversa da quella nella quale viviamo noi oggi. Questo è stato motivo di interesse per te?».

<sup>17</sup> È il termine utilizzato da uno studente, che si è detto disorientato dalla scoperta di un Ticino così povero di mezzi e sempre un passo indietro rispetto al resto del mondo.

appartiene oggi, in altri termini, all'esistenza di ognuno. La molteplicità delle considerazioni mi sembra sintomo di una ricchezza sperimentata dagli allievi nello studio dell'opera. Mi colpisce soprattutto che tutte le ragioni di apprezzamento addotte segnalano una percezione del valore formativo della lettura, molto spesso (in particolare negli ultimi tre punti) riconosciuto a livello umano ed esistenziale prima che puramente conoscitivo.

Va detto che i testi forniti dagli studenti sono generalmente brevi (di poche righe). Questo dipende certamente almeno in parte da fattori estrinseci all'attività; uno su tutti, la tendenza generale e umanamente comprensibile a fare meno fatica possibile, soprattutto quando non c'è una valutazione in vista. Ma così come si è considerato indice di interesse l'alta partecipazione alla discussione in 1J, non si può non riconoscere che la brevità dei contributi scritti dagli allievi di 1A sia sintomo di un mancato desiderio di approfondire maggiormente le proprie percezioni immediate, per quanto ricche e significative. Infatti la discussione svolta in 1A si era orientata con decisione verso il tema migratorio, in una prospettiva politica estranea al lavoro svolto durante il percorso, e su questo argomento era invece stata molto partecipata.

## Limiti e prospettive

Nel corso del lavoro ho riscontrato due limiti principali. Riguardano non tanto il livello didattico, quanto piuttosto quello della ricerca, e l'origine di entrambi risale prevalentemente alla fase di progettazione.

Come ricercatrice inesperta in questo ambito, ho riscontrato alcune difficoltà nella trattazione dei dati. Mi pare di poter dire che questa difficoltà è dipesa in parte da un elemento strutturale del lavoro, ovvero dall'alternanza degli strumenti di raccolta. La variazione e la varietà dei metodi hanno complicato la descrizione dei risultati e il tentativo di presentarli in modo organico. Mi riferisco innanzitutto alla raccolta, a posteriori, di informazioni di carattere qualitativo quando con il questionario, a priori, si erano rilevate anche informazioni quantitative. Parzialmente problematica si è rivelata anche l'eterogeneità degli strumenti utilizzati a posteriori nelle due classi, che come detto è invece dipesa da una necessità contingente e non era prevista nella progettazione iniziale. Con il senno di poi, ritengo che sia l'applicazione del medesimo dispositivo a posteriori nelle due classi, sia un maggiore coordinamento tra lo strumento a priori e quello a posteriori, avrebbero favorito la chiarezza e la trasparenza dei risultati.

Il secondo limite che ho percepito durante lo svolgimento del lavoro, e che avevo espresso come dubbio fin dall'inizio, consiste nella scelta di un'unica opera letteraria per descrivere l'interesse degli studenti per la territorialità. Questo dato può porsi come ostacolo non tanto per gli allievi, che non hanno necessariamente l'esigenza specifica (né a livello cognitivo né a livello affettivo) di conoscere un numero maggiore di opere relative al medesimo ambito, quanto appunto a livello dell'indagine. La risposta alla domanda di ricerca sarebbe scientificamente più completa e fondata se i testi proposti alle classi fossero più numerosi.

Se nel contesto della pratica professionale e del lavoro di diploma un ampliamento del *corpus* di testi regionali affrontati non è stato possibile, perché i tempi e gli spazi erano limitati, auspico però che il mio tentativo, nel suo duplice orientamento didattico e di ricerca, possa costituire un invito per ulteriori approfondimenti in tal senso. Sicuramente, dato che i risultati raggiunti nelle due classi prese in esame sono stati positivi, approfondirò questo tema nei prossimi anni di pratica didattica, provando a proporre di volta in volta testi differenti, sia in prosa (oltre al *Fondo del sacco*, penso ad esempio all'*Anno della valanga* di Giovanni Orelli o al *Requiem per zia Domenica* dello stesso Martini) che in poesia (proporrei in particolare una selezione di testi di Giorgio Orelli).

## Conclusion

La prima considerazione che va fatta a conclusione di questo lavoro è che alla domanda di ricerca, «la condivisione della dimensione territoriale (geografica e culturale) rappresenta per l'allievo un fattore motivante e in che modo?», è possibile rispondere in modo affermativo. Non si tratta evidentemente di un parere unanime, ma in entrambe le classi la maggior parte degli studenti interpellati ha attribuito un'importanza, più o meno marcata, a questo aspetto dell'opera. Le motivazioni di questo coinvolgimento espresse dall'uno e dall'altro gruppo sono in parte distinte. La 1J ha determinato come prioritario l'aspetto linguistico, quello socio-culturale e quello geografico-genealogico; la 1A invece ha citato oltre a quest'ultimo la possibilità di conoscere meglio il proprio territorio (ciò che ho definito «stimolo conoscitivo») e la centralità del tema migratorio. Quest'ultimo dato dimostra che l'approfondimento sulla migrazione, concepito e applicato in un'ottica di attualizzazione, si è rivelato utile per avvicinare alla dimensione territoriale alcuni di quegli allievi che inizialmente la percepivano con indifferenza.

A questa affermazione, che è prioritaria perché nel tentativo di rispondere alla domanda consiste il senso della ricerca, si possono affiancare alcune considerazioni secondarie. La prima riguarda la formulazione della domanda, che all'inizio della fase di progettazione avevo articolato in questo modo: «la condivisione della dimensione territoriale (geografica e culturale) rappresenta per l'allievo un valore aggiunto?». Ho poi deciso di sostituire il termine «valore aggiunto», che richiedeva necessariamente un termine di confronto, con «fattore motivante», espressione che permette una riflessione più libera e più vasta e che si focalizza in modo specifico sul coinvolgimento dello studente. La scelta si è rivelata positiva, perché spesso le considerazioni degli allievi non hanno implicato un confronto con letture precedenti e non sarebbero quindi state facilmente riconducibili alla domanda originaria. È però interessante vedere che alcuni hanno spontaneamente adottato un'ottica comparativa, ad esempio affermando la maggiore estraneità degli usi linguistici di Verga per motivare il senso di familiarità provato nei confronti del testo di Martini.

Ciò che più mi ha rallegrato, come insegnante, è stato constatare che la buona riuscita dell'itinerario (pur nei limiti descritti) non ha portato solo a dare una risposta all'interrogativo di ricerca, ma ha anche e soprattutto avuto una ricaduta positiva sugli allievi, permettendo loro di verificare e approfondire le opinioni formulate inizialmente riguardo all'interesse per la dimensione

territoriale e quindi di acquisire maggiore consapevolezza del valore di questo aspetto della realtà e dell'educazione letteraria nella loro esperienza personale.

## Bibliografia

- AA. VV. (1989). Plinio Martini dieci anni dopo, *Cenobio*.
- Besomi, O. (2000). Gli scritti civili di Plinio Martini, *Archivio storico ticinese*, 128, 239-244.
- Domenighetti, I. (1984). Fortuna riflessa di Plinio Martini nella Svizzera italiana, *Cenobio*, 3, 195-213.
- Domenighetti, I. (2002). Le origini e l'altrove. Appunti per una lettura simbolica del «Fondo del sacco» di Plinio Martini. In R. Castagnola & H. Martinoni, *A chiusura di secolo. Prose letterarie nella Svizzera italiana (1970-2000)*. Firenze: Cesati, 2002.
- Domenighetti, I. (1987). Plinio Martini. I giorni le opere, *Cenobio*, 3, 216-261.
- Ferrari, M. (2013). Genesi di un titolo: «Il fondo del sacco» di Plinio Martini. In AA.VV., *Variante et Variété. Actes du VI<sup>e</sup> Dies Romanicus Turicensis. Zurich, 24-25 juin 2011*. Pisa: ETS.
- Ferrari, M. (2013). «Il fondo del sacco» tra prima e seconda edizione. Ragioni e modi di una revisione, *Versant*, 60:2, 19-28.
- Ferrari, M. (2012). Plinio Martini-Enrico Filippini: storia di un incontro impossibile, *Archivio storico ticinese*, 152, 277-299.
- Ferrari, M. (2013). Portavoce d'autore: Plinio Martini nel «Fondo del sacco» tra Gori e il Giudice Venanzio, *Quarto*, 37, 37-42.
- Ferrari, M. (2010). Tracce di una biblioteca nell'esordio di un romanziere: memorie scolastiche nel «Fondo del sacco» di Plinio Martini, *Quarto*, 30/31, 86-91.
- Ferrari, M., & Pini, M. (2017). Introduzione. In P. Martini, *Il fondo del sacco*. Bellinzona: Casagrande.
- Genetelli, C. (2003). Ritratto dello scrittore da giovane. Le «Prime e ultime» di Plinio Martini, *Archivio storico ticinese*, 134, 381-392.
- Guardiani, F. (1994). Per «La Corona dei Cristiani» di Plinio Martini, *Cenobio*, 3, 251-57.
- Lambert, J.C. (Regista) (2019). *Where are you? Dimmi dove sei*. National Geographic.



- Martelli, S. (1989). Identità condizione ed immaginario: l'emigrazione ne «Il fondo del sacco» di Plinio Martini. In A. Stäuble, *Lingua e letteratura in Svizzera*. Bellinzona: Casagrande.
- Martini, A. (2003). L'esordio poetico di Plinio Martini (1950-1954). Pre-testi e contesti. In J.-J. Marchand, *Musaico per Antonio. Miscellanea in onore di Antonio Stäuble*. Firenze: Cesati.
- Martini, A. (2012). «Nous qui sommes fils d'un peuple frugal». Plinio Martini et la table. In V. Dasen & M.-C. Gérard-Zai M.-C., *Art de manger, art de vivre. Nourriture et société de l'Antiquité à nos jours*. Gollion: Infolio.
- Martini, A. (2001). Plinio Martini a Remo Beretta attorno a Picasso (1954), *Il Cantonetto*, 1, 5-11.
- Martini, A. (2003). Sologna/Solögnna nel «Fondo del sacco»: due escursioni con Plinio Martini, *Quarto*, 18, 85-95.
- Martini, A. (1987). Sulla ripresa poetica di Plinio Martini tra «Il fondo del sacco» e «Requiem per zia Domenica» (1971-1973), *Verbanus*, 8, 35-41.
- Martini, P. (2017). *Il fondo del sacco*, a c. di M. Ferrari & M. Pini. Bellinzona: Casagrande.
- Massard, F. (1987). Il sermone bifronte di Plinio Martini, *Versants*, 11, 123-46.
- Pozzi, G. (1996). Per il Requiem di Plinio Martini, *Humanitas*, 1, 79-89.
- Raymond, C. (1984). I temi dell'America e del ritorno in patria ne «Il fondo del sacco» di Martini e ne «La luna e falò» di Pavese, *Etudes de Lettres*, 4, 29-43.
- Sezione dell'insegnamento medio superiore. *Piano cantonale degli studi liceali*. Repubblica e Cantone Ticino: Dipartimento dell'istruzione e della cultura.
- Snider, V. (1992). Plinio Martini, dieci anni dopo. In V. Snider, *Un segno nell'aria*. Bellinzona: Casagrande.
- Snider, V. (1992). Plinio Martini e il «Fondo del sacco», *Scuola ticinese*, 142, 10-15.
- Snider, V. (1992). Plinio Martini: «Requiem per zia Domenica», *Scuola ticinese*, 152, 3-8.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Zanello, G. (2015). Letterature regionali e curriculum di letteratura italiana. Per un'integrazione degli spunti dal territorio nei percorsi letterari dei licei. In M. Ostinelli, *La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive*. Locarno: Dipartimento formazione e apprendimento.



Questa pubblicazione, *Il Fondo del sacco di Plinio Martini: il valore della territorialità nello studio di un autore ticinese*, scritta da Montorfani, Federica, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.