

Cristiana Caserta

Quattro lezioni su Saffo

Abstract

L'articolo descrive una serie di lezioni sulla poetessa greca Saffo svolta in una classe III di un Liceo Classico di Palermo¹. La classe ha lavorato sulle fonti biografiche e cronografiche per la ricostruzione della vita di Saffo, ha cominciato a farsi un'idea del lessico e delle problematiche della filologia classica e della papirologia, si è interrogata sui temi e i problemi che la produzione poetica di Saffo offre al lettore.

The paper describes a teaching activity about the Greek poet Sappho in a high school class of the Liceo Classico "T. More" (Palermo) in school year 2017-18. The class worked on biographical and chronographical sources for reconstructing Sappho's life, knew issues and vocabulary of classical philology and papyrology, debated on themes in Sapphos's poetic production.

1. Il problema e un abbozzo di soluzione

Questo articolo descrive una serie di lezioni (UDA) di lingua e cultura greca svolte, nei mesi di aprile e maggio, in una classe III di liceo classico, sulla poetessa Saffo. Per certi versi esse sono il frutto di un "pentimento", nel senso che il percorso che mi ero ripromessa di fare in quella parte dell'anno sulla lirica monodica era ben diverso. Avevo infatti programmato un lavoro ampio e complesso sul simposio (strumenti musicali, forme ceramiche, iconografia, temi e forme metriche) che si sarebbe concluso con Alceo e il celebre "carne affidato", in cui il poeta lamenta la sua sofferenza per la lontananza dalla vita pubblica e la sua vita raminga di esule². Un percorso che avrebbe richiesto materiale in fotocopia, letture da svolgere autonomamente a casa prima della lezione, ricerche da compiere. Senonché la classe, di cui fra poco si diranno le particolari caratteristiche, durante lo svolgimento dell'UDA precedente, su Archiloco e il giambo, ha manifestato alcune difficoltà che mi hanno consigliato di riflettere e di procedere diversamente.

La riflessione ha riguardato il fatto che, per quanto attentamente ideata e progettata, quasi nessuna lezione – o UDA o come si voglia chiamarle – resiste all'urto della classe

¹ Qui il file.pptx <https://www.academia.edu/36745330/Saffo.pptx> e qui la discussione sul draft <https://www.academia.edu/36704592/Saffo.pptx>

² https://www.academia.edu/35586910/La_lirica_greca_il_simposio_lezione_in_power_point_ ; https://www.academia.edu/34359366/La_lirica_greca_parte_prima_il_simposio_attivit%C3%A0_ ; https://www.academia.edu/34539506/Alceo_il_canto_and_la_citt%C3%A0_power_point_e_pdf

vera senza riportarne violente ammaccature. Confrontare la ricchezza della documentazione preparata, la cura e il tempo impiegati per predisporre esercizi e verifiche con il risultato ottenuto può risultare sconcertante: il risultato deludente del lavoro su Archiloco mi ha indotta pertanto a ricalibrare il percorso e a concentrarmi su quello che realmente serviva alla classe.

La classe in cui ho proposto questa serie di lezioni su Saffo è una classe *sui generis*: si tratta infatti della parte ‘classica’ di una terza liceo articolata, che ha dunque anche una parte di alunni di liceo scientifico. Gli alunni seguono insieme la gran parte delle discipline e si dividono per le discipline di indirizzo: greco, fisica, disegno, alcune ore in più di matematica allo scientifico durante le quali gli alunni del classico fanno le loro ore in più di latino.

Le ore di greco sono seguite da un numero molto esiguo di alunni: quattro. Ciò ha parecchi vantaggi e parecchi svantaggi. Fra i vantaggi mi sento di annoverare questo: tutto ciò che l’insegnante fa fatica a vedere in una classe di venti/trenta alunni, risulta subito evidentissimo in una classe così piccola: la noia, la difficoltà, l’assenteismo, il metodo di studio inadeguato etc. Mancano quei due, tre, cinque alunni interessati e preparati – solitamente reperibili fra venti, venticinque – che danno all’insegnante la sensazione gradevole, ma talvolta illusoria, di aver fatto bene il proprio lavoro!

E invece gli errori di progettazione diventano macroscopici.

Dopo una serie di lezioni deludenti e deprimenti, un procedere lento e sfilacciato fra mille ripetizioni e ricapitolazioni, ho cercato anzitutto di fare il punto sui problemi riscontrati e sulle esigenze dei miei quattro alunni, ma abbastanza generalizzabili, che si possono sintetizzare così:

- ✓ estrema discontinuità: pur avendo per tempo allertato le famiglie e preso tutti i provvedimenti “formali” del caso, resta il fatto che è molto raro che gli alunni siano presenti a scuola *tutti i giorni della settimana*. Fatti salvi i malanni stagionali, a volte capita che gli alunni restino a casa per preparare qualche interrogazione: cioè per recuperare giorni e giorni di presenza distratta e inconcludente; spesso entrano in ritardo; spesso escono in anticipo, sordi ai richiami. Se a questo si aggiungono: ponti (noi, pochi in verità!), vacanze, uscite didattiche, ne risulta che ci sono mesi in cui si studia letteratura greca due o tre ore.
- ✓ Necessità di recuperare argomenti (e relative competenze) di morfologia. Sono poche le classi che riescono a completare al biennio la morfologia (e infatti è previsto che si continui con la grammatica fino al quarto anno. Ma se si vuole leggere qualche autore in modo appena approfondito, è inevitabile cercare di fare il più possibile entro i primi tre anni: è difficile affrontare gli storici,

l'oratoria e la prosa in genere senza aver completato almeno la morfologia del verbo). Questo toglie spazio alla letteratura del terzo anno. Le ore settimanali di greco – una materia su cui ad anni alterni si volge la seconda prova scritta agli esami di stato – sono da alcuni anni solo tre.

- ✓ Scarsissima autonomia nello studio dei ragazzi, dovuta soprattutto alla difficoltà di studiare dai manuali: scritti in modo spesso (per loro) incomprensibile, troppo pieni di materiali – box informativi, approfondimenti, schemi già pronti, rubriche di ogni tipo etc. – lunghi e ingombranti. Quegli alunni che affrontano lo studio dal libro, finiscono col fare dei riassunti, di cui poi ricordano la metà, che si dimezza ulteriormente al momento dell'esposizione orale. Quasi tutti preferiscono gli appunti presi durante la spiegazione, ma non tutti sanno prenderli e se l'alunno che sa farlo è assente...
- ✓ Scarsa capacità di concentrazione e tendenza a procrastinare. Anche quando si danno loro delle consegne di “cose da fare” (nell'ottica della “flipped classroom”) gli alunni tendono in genere a sfruttare male il tempo di studio a scuola, a distrarsi anche senza distrazioni reali. Ciò che pensano è in realtà che lo faranno “dopo”, cioè il giorno prima della verifica. L'approccio allo studio è in linea di massima “strategico” cioè finalizzato al momento della verifica³.
- ✓ Disordine e imprecisione nella gestione del materiale: fotocopie perse, libri non portati, quaderni sempre ricominciati ex novo, etc...

Si tratta, ovviamente, di difficoltà dei *miei* alunni di *quest'*anno (e non di tutti). Ma le riscontro anche in altre classi più numerose e in questa stessa durante le ore di latino, quando la classe è al completo.

Messo dunque da parte il percorso che volevo fare (sul simposio, sugli strumenti musicali, sul legame fra musica e metrica) ho pensato invece ad alcune possibili soluzioni:

- ✓ (ritornare alla) centralità del libro di testo: gli alunni hanno bisogno di un punto di riferimento, di misurare i loro progressi (anche) su basi quantitative. Per questa ragione, per le adozioni prossime dei libri di testo abbiamo cercato, con il collega di dipartimento, un libro di *sola letteratura* greca, agile, sintetico che possa dar loro l'idea di un'impresa *fattibile*; laddove gli enormi tomi – manuale

³ Vd. http://wikieducator.org/Learner_Centred_Learning/LCL_Deep_and_Surface_Learning.

+ antologia – di cui si riescono a studiare poche pagine, danno il senso di una lotta impari, che loro neanche iniziano.

- ✓ Opportunità di fornire indicazioni in stile tutorial su “come” studiare il manuale e attività da fare su di esso: tutto (indicazioni + attività) in un file.pptx fornito *all’inizio* dell’UDA e inserito su un canale youtube e/o su una piattaforma on line (We school) dove i ragazzi possono andare a reperirlo *sempre* e fin da subito (quindi anche se assenti) e da dove possono anche scaricare il materiale stampabile in modo che io faccia per loro le fotocopie solo *una volta*.
- ✓ Esplicitazione del “come si fa/come si studia” e riflessione continua su “come abbiamo studiato”⁴.

2. Cronaca dello svolgimento di un’UDA su Saffo

Gancio⁵: ho introdotto l’argomento parlando di Saffo come di una cantautrice (e della differenza fra elegia e giambo, *accompagnati da musica*, e lirica monodica e corale, *cantata*). L’argomento ha suscitato varie domande, sia mie che loro, su: testi di canzoni, cantautori preferiti, se Fedez sia un cantautore, quali testi di canzoni salveremmo da un ipotetico naufragio della nostra letteratura, come si comunicava negli anni ’80 attraverso lo scambio di playlist etc. Riflettendo a posteriori il “gancio” poteva servire per fissare un compito di realtà attinente, tipo: «i dieci testi di canzoni d’amore più belli di tutti i tempi» da raccogliere e commentare (e se inserirvi Saffo o no, argomentando) o qualcosa di simile.

La vita di Saffo (2 h). È esperienza (triste, ma) comune che, di fronte ad una domanda generica – del tipo: «parlami di Saffo», l’alunno cominci con: «Saffo nacque...»; alcuni premettono una frasetta retorica del tipo: «Saffo è la più grande poetessa greca». Pochi giorni dopo la maggior parte di loro ha completamente dimenticato il tutto. Quasi nessuno parla spontaneamente di temi, concetti, qualità...

⁴ Questa prassi è utile per modellare attività di autoregolazione e stimolare processi metacognitivi. Vd. per una panoramica delle problematiche connesse: <https://www.slideshare.net/imartini/metacognizione-24925163>

⁵ Una buona lezione dovrebbe sempre iniziare in modo da destare l’attenzione degli alunni. Il confronto antico-moderno in chiave straniante (‘Saffo era una cantautrice’) desta subito curiosità: ovviamente è bene poi precisare e ricontestualizzare. I blog degli insegnanti soprattutto statunitensi sono pieni di consigli su come iniziare efficacemente una lezione. Per esempio: <http://creativeclassroomtools.blogspot.com/>.

Abbiamo proceduto diversamente, chiedendoci: «come si scrive la biografia di un poeta arcaico?» «da dove si prendono le notizie?», «come è fatta una biografia antica»⁶? Siamo partiti dal libro di testo e abbiamo notato (= ho fatto domande affinché notassero, abbiamo controllato anche altri libri) che si tratta sostanzialmente di: a. *date*, b. *luoghi* e c. *fonti*. Abbiamo evidenziato ciascun gruppo di notizie con un evidenziatore diverso.

Abbiamo cominciato dai luoghi: in classe abbiamo delle carte geografiche storiche dove abbiamo cercato tutti i luoghi, poi loro li hanno riportati su una cartina muta del Mediterraneo fornita da me a ciascuno. Non sembri esercizio inutile: ho ascoltato alunni preparatissimi sull'Ellenismo non sapere dove fosse ubicata Pergamo!

Abbiamo poi parlato di date: avevo già spiegato loro (studiando Esiodo) i concetti di cronologia relativa e assoluta, *terminus post e ante quem*, sincronizzazione fra sistemi diversi, sistemi di datazione antichi (Arconti ateniesi, Olimpiadi, Efori spartani, Sacerdotesse di Argo), opere cronografiche dell'antichità (Eusebio), sistemi per calcolare la data assoluta a partire dall'Olimpiade. Quindi stavolta ho aggiunto poche nozioni sull' *akmé* (o *floruit*), mi sono limitata a fornire un *graphic organizer* in cui sistemare le date per costruire una linea del tempo e ho mostrato loro come costruirselo da soli usando Power Point o Word (Inserisci, smartArt, processi).

Infine, abbiamo schedato le fonti. Lavoro apparentemente antiquato, che ho introdotto a partire da Esiodo. Ovviamente, disponendo dei testi *on line* si possono usare delle applicazioni apposite che consentono di creare *index cards*, ma per questa classe mi è sembrato più utile far svolgere l'attività *pen&paper*, su schede acquistate o autoprodotte con il cartoncino (sono difficili da reperire, ormai!). Ho notato infatti che l'attività muscolare della scrittura rinforza l'apprendimento, soprattutto col greco. Avevo già parlato loro della tendenza dei biografi antichi a desumere notizie biografiche dalle opere stesse dell'autore (autoschediasma), ho ripreso il concetto e ho completato la lezione parlando della *Suda* e del *Marmor Parium*. Abbiamo visualizzato sulla LIM la *Suda on line* e il *Chronicon* di Eusebio *on line* e ne abbiamo tratto delle schede (dico 'abbiamo', perché in questi casi faccio anch'io quello che chiedo loro: ciò serve per fare capire in quanto tempo va fatta un'attività, rinforzare l'empatia, avere un modello, etc.). Fatto ciò, abbiamo fatto un elenco delle notizie fornite dalla stessa Saffo nei suoi componimenti: la figlia Cleis e il suo cappellino lidio, il fratello Carasso e il suo amore egiziano, le ragazze e le rivali. Abbiamo letto in traduzione questi componimenti e altri, un po' random, perché non bisogna esagerare con i tecnicismi (date, fonti etc.).

Ho parlato loro anche di una '**leggenda di Saffo**', secondo la quale la poetessa si sarebbe suicidata lanciandosi da una rupe nell'isola di Leucade per il dolore causatole

⁶ Utili osservazioni in: http://www.academia.edu/34456461/La_biografia_esiodea e in http://www.academia.edu/2313312/Review_of_M._Kivilo_Early_Greek_Poets_Lives. Vd. anche https://livingpoets.dur.ac.uk/w/Welcome_to_Living_Poets.

dall'amore infelice per Faone; tradizione che fa capo a Menandro, Strabone e Ovidio e che arriva fino a Leopardi. Dopo un lungo periodo in cui si è dato scarso credito a queste fonti, recentemente si torna ad una maggiore prudenza. Abbiamo visto una galleria di fonti iconografiche su Saffo che avevo preparato in precedenza e poi la discussione si è spostata su: bellezza e bruttezza (le fonti iconografiche sembravano loro dar ragione alla leggenda della bruttezza, della carnagione scura etc.!), bellezza e amore, amore e amore non ricambiato, rupi e salti dalle rupi, tuffi pericolosi, posti che conoscono da cui ci si può tuffare, dove sia Leucade, etc. Ho lasciato che si parlasse senza una precisa direzione. È importante che si impari a visualizzare ciò che si sta studiando e a collegarlo con la propria esperienza personale: se per un alunno la leggenda del "salto dalla rupe" di Saffo si collega ad un'immagine o a un ricordo è più facile che venga "compresa" e memorizzata. Verso la fine ho ricapitolato il tutto.

Precisazione sull'assetto della classe: da quest'anno a scuola abbiamo adottato una particolare disposizione delle aule. Ogni materia o gruppo di materie ha una classe e sono gli alunni a spostarsi al cambio d'ora. La classe di latino e greco ha i banchi raggruppati a formare un grande tavolo rettangolare, in stile 'redazione di giornale', senza cattedra. La classe ha una libreria, con vari libri di testo, di esercizi, vocabolari, materiale di cancelleria vario, schedari; è dotata inoltre di connessione internet con cavo LAN, c'è un computer fisso (oltre al mio personale laptop), un proiettore, casse audio, varie carte geografiche storiche e alcuni plastici prodotti dagli alunni negli anni scorsi (copie di epigrafi, una riproduzione del Mediterraneo). All'occorrenza possiamo prenotare una LIM portatile. Gli alunni possono usare (nelle mie ore) i loro smartphone per prendere appunti o visualizzare o ascoltare il materiale che mando loro. Questa disposizione favorisce molto un assetto laboratoriale.

Tradizione diretta e indiretta (2 h). Avevamo già parlato della differenza fra tradizione diretta e tradizione indiretta. Ho ripreso il tutto con una presentazione Power Point in cui ho inserito anche cenni sull'*ostrakon* fiorentino – un coccio su cui è trascritto un frammento di carne, conservato a Firenze – e sulla papirologia e ho fatto vedere sulla LIM un frammento papiraceo. Abbiamo parlato di minuscola e maiuscola, congetture, integrazioni etc. Abbiamo anche parlato del perché proprio di Saffo non possediamo la tradizione manoscritta, di quali fossero gli interessi (linguistici, di edificazione morale) e i limiti (scarsa conoscenza del greco) dei copisti medievali. Sarebbe stato utile vedere uno spezzone del «Il nome della rosa», ma ci ho pensato tardi.

Ho spiegato che, dal momento che non abbiamo le "opere", non procediamo come abbiamo fatto col *Corpus* delle opere di Esiodo, cioè compilando una scheda con le informazioni principali per ciascuna di esse (Scheda-opera). È bene esplicitare queste differenze, che all'insegnante sembrano ovvie. Nella letteratura greca, ma anche nella storia antica e in alcune fasi della letteratura latina e nella storia romana, la differenza di

quantità e qualità di fonti di cui disponiamo condiziona il modo in cui studiamo gli argomenti: le vite di alcuni autori *sembrano* più brevi di quelle di altri, alcuni periodi storici li studiamo mettendo insieme *più secoli*, altri *ad annum*, per alcuni fenomeni adottiamo un taglio antropologico per altri un'ottica più politico-militare, e così via. I manuali, che omogeneizzano tutto, sono da questo punto di vista luoghi illusori se non fuorvianti. Quello che possiamo leggere di Saffo è frutto sia del caso, per quanto riguarda le scoperte papiracee, sia di scelte precise, per quanto riguarda la tradizione indiretta.

Analisi del frammento 31 V. (4 h). È mia abitudine fornire il brano da commentare su un *handout* cartaceo visualizzato anche sulla LIM. Sono infatti convinta che sui libri l'apparato di note finisca col confondere gli alunni e non stimoli alcuna attività mentale diversa dal "cercare" la traduzione "saltando" di nota in nota. Preferisco che imparino ad annotare il testo loro stessi, su un foglio il più possibile "pulito", col solo numero o titolo del frammento e il testo in originale. Stavolta non l'ho fatto, per mia disorganizzazione. Abbiamo quindi usato il libro di testo. Ho spiegato che cos'è e com'è fatta un'edizione critica, che la V. è l'abbreviazione di Eva Marie Voigt, la filologa che ha curato quell'edizione critica, abbiamo cercato eventuali differenze fra il testo da me utilizzato – un'edizione tascabile di Saffo, le vecchie BUR con saggio introduttivo di Vincenzo Di Benedetto⁷ – e quello riportato nel loro libro e in altri. Abbiamo parlato di *crux desperationis* e di strofe saffica.

Infine ho tradotto. La cosa si è rivelata molto complessa. È noto infatti che la lingua di Saffo, il dialetto eolico, è molto diversa dall'attico e quindi bisogna di frequente fermarsi, fornire il corrispettivo attico, sciogliere elisioni, riportare l'aspetto delle terminazioni a quello più noto etc. La parte linguistica, indispensabile, è parecchio laboriosa⁸. Finita questa, pur restando altro tempo, non ho potuto utilizzarlo per esaurimento totale dell'attenzione.

Abbiamo quindi "ingannato" il rimanente tempo pianificando tempi e modalità di verifica. Abbiamo scelto una *deadline*, una parte obbligatoria (tutto quello che avevamo fatto finora) e altri testi a scelta da tradurre e commentare individualmente (avevamo già fatto così per Archiloco): quindi ho dato loro la mia copia di Saffo, altri libri di testo da sfogliare, abbiamo cercato i frammenti su un sito cui ricorriamo spesso, *poesialatina*, abbiamo ascoltato la lettura metrica di un frammento. Il tutto in assetto per così dire "disimpegnato", nell'attesa che finisse l'ora. Sebbene non pianificata, questa mezz'ora abbondante è stata utile: ciascuno ha letto individualmente molti frammenti in

⁷ Saffo. *Poesie*, Introduzione di Vincenzo Di Benedetto, traduzione e note di Franco Ferrari, testo greco a fronte, BUR Milano 1987.

⁸ Ho infatti pensato ad un rimedio a questo problema, che sto ancora elaborando, ma che si serve dell'allineamento, una risorsa che i traduttori professionisti usano e che alcune applicazioni forniscono on line, come UGARIT: vd. <http://www.ugarit.ialigner.com/userProfile.php?userid=262&tgid=416>.

traduzione, cercando “il proprio”, cioè quello da tradurre e commentare autonomamente, abbiamo comparato il nostro manuale con altri, abbiamo commentato l’abbondanza di note e la loro proporzione in confronto alla lunghezza del frammento etc.

Naturalmente ciò è possibile in una classe così ridotta o lavorando con piccoli gruppi.

Nella lezione successiva ho commentato l’ode. Avevo preparato un’infografica con una guida all’analisi. A inizio d’anno, preparando la Programmazione, mi ero chiesta cosa significa analizzare un testo poetico come quello di Saffo (o di Archiloco, Alceo etc.) e che cosa – da insegnante – volessi che i miei alunni sapessero fare. L’analisi del testo, com’è noto, è una tipologia di scrittura contemplata nell’Esame di Stato e molti manuali ne propongono uno schema generale in appositi tomi, a parte rispetto al libro di letteratura e antologia, dedicati alle “competenze”. Ma, come si dirà anche in seguito, uno schema del genere risulta inapplicabile al testo poetico antico, e ancor di più a quello arcaico, per il modo del tutto diverso in cui avveniva la produzione, la pubblicazione, la circolazione e la fruizione del testo. Avevo quindi cercato di stilare una guida all’analisi che tenesse conto di queste specificità: qualcosa che manca totalmente nei libri di testo che ho consultato, i cui autori o danno per scontato che gli alunni sappiano analizzare un testo poetico o – più verosimilmente – ritengono che essi possano/debbono soltanto ri-esporre l’analisi fatta da altri. Anche i manuali di italiano del biennio, che propongono l’analisi del testo poetico, mettono insieme Saffo, Pascoli, Luzi, De Andrè senza mutare criteri di analisi.

Ecco il perché dell’infografica. Poi però non l’ho utilizzata. Ho preferito un approccio più implicito e una lezione frontale, orale, inframmezzando spesso l’esposizione con domande del tipo: «come faccio a dire questo?» «perché lo affermo?» «da cosa possiamo renderci conto che è così?». Non amo le lezioni frontali – non mi piace il suono della mia voce, mentre mi piace ascoltarle, se fatte bene – e non avevo pensato di farla. Non sono ancora convinta di quale sia l’approccio corretto alla poesia a scuola: ‘tecnico’, con abbondanza di analisi, ricerca di figure retoriche, etc. o, per così dire, ‘atecnico’, mirato al piacere della lettura/ascolto. Non sono neanche convinta che lo stesso approccio possa andar bene per Saffo come per Pascoli e che si tratti di ‘poesia’ nello stesso univoco senso. Il problema è illustre e complesso e non mi illudo certo di risolverlo. Questo spiega però la mia riluttanza a vivisezionare il testo poetico ma, al tempo stesso, l’esigenza di conoscere e rispettare le caratteristiche della testualità poetica greca arcaica. Inoltre, non sono ben sicura di come sviluppare la competenza testuale: ho fatto qualche ricerca e mi sono resa conto che la tematologia – il tipo di analisi più praticato attualmente dagli specialisti – ha scarsissime basi teoriche.

Tramontata l’analisi semiotico-strutturalista, si profila una sorta di ritorno al passato? A quando si imparava a fare il commento – inteso come testo integrato senza

distinzione fra i livelli fonico, semantico, etc. – sostanzialmente imitando commenti altrui? Non ho (ancora) trovato risposta. Ho aperto una discussione su un sito di accademici – Academia.edu – ma non sono arrivata ad una conclusione convincente.

Riflettendoci, avrei potuto usare l’infografica come una sorta di check-list: per controllare cioè, dopo aver fatto il commento, di non aver trascurato alcun aspetto.

In ogni modo, ho approfittato della lezione frontale per potenziare la capacità di attenzione della classe con una strategia utile: quando gli alunni sono stanchi, un momento prima che lo manifestino apertamente, annuncio che la lezione sta per finire ma che c’è da fare un ultimo sforzo! («un’ultima cosa importante sulla strofe saffica e su come la sintassi in questo frammento vanifichi lo schema strofico!»). Come la resistenza nell’educazione motoria, l’attenzione si può educare e migliorare, alzando sempre di un poco l’asticella.

Come già era accaduto nella lezione precedente, le cose più interessanti sono accadute dopo la spiegazione: con i quaderni chiusi, quando gli alunni pensano di aver “finito” e si sentono più rilassati vengono fuori le osservazioni più profonde. In questi momenti ‘dimessi’ della lezione, cerco socraticamente – nei limiti in cui so farlo – di portare alla luce le reazioni degli alunni davanti al testo poetico. Senza quaderni, abbiamo parlato della musicalità dei versi, in modo interrogativo, e poi, in generale, della musicalità delle parole. Ho sperimentato che può servire, come starter, “confidare” alla classe qual è il mio verso preferito e perché (mi piace il suono, mi fa pensare a..., mi ricorda quella scena, quel quadro, quel momento in cui io etc.) e poi chiedere a loro. Certe volte non c’è neanche bisogno di chiedere. Con Saffo, l’amore, il sentirsi esclusi da qualcosa, il “sembrare a sé stessi” è molto facile: i ragazzi – se non si sentono in modalità interrogazione/verifica/voto – parlano liberamente. Lo fanno con parole diverse dalle nostre, con riferimenti culturali diversi, con sensibilità diverse (com’è ovvio, ma l’insegnante deve – a mio avviso – conoscere la loro musica, vedere i loro film, leggere i loro fumetti per poter comprendere questi riferimenti): abbiamo quindi parlato di attacchi di panico, del sentire freddo e caldo, del sentirsi estranei a sé stessi, del vedersi da fuori, di film in cui si parla di questo, di nuovo della bellezza e della bruttezza – problema davvero cruciale – di quanto le questioni amorose (litigi, discussioni, fraintendimenti, tradimenti etc.) incidano anche sul rendimento scolastico etc.

Mondo concettuale (2 h). A partire dal tema dell’amore come nevrosi, ho parlato loro del tipo di analisi storico-letteraria che si serve dei metodi della psicanalisi e dell’interpretazione di Saffo offerta da Vincenzo Di Benedetto (precisando che altri studiosi invece praticano tipi diversi di analisi, etc.). Ho letto altri frammenti in cui l’amore è celebrato nel suo aspetto più tradizionale, abbiamo parlato di epitalami. Qualcuno ha proposto di scriverne uno per due colleghi professori che si sposano. Poi

ognuno ha studiato il suo frammento (sul file Power Point ho inserito le indicazioni). Infine abbiamo cercato di visualizzare il “mondo concettuale” di Saffo.

Gli alunni sanno già che “il mondo concettuale” può essere visualizzato in mappe concettuali. Sanno che estrarre il “concetto” da un testo espositivo continuo può significare trasformare il concreto in astratto, i verbi in sostantivi etc. Nel file Power Point ho inserito dei *graphic organizer* e ho mostrato loro come crearli (Inserisci SmartArt/cicli o gerarchie). In realtà avrei voluto fotocopiare, tagliare e salvare come file.pdf l'introduzione di Di Benedetto a Saffo (ho cercato sul web una copia del saggio, invano) e far ricavare agli alunni la mappa concettuale. Purtroppo fra l'ideazione e la realizzazione non sempre la via è dritta!

Quindi ho fatto io una sintesi del saggio. Le alternative non mi convincevano: nei manuali di cui dispongo, viene adottato un approccio semplificante che tiene insieme senza rilevarne la contraddittorietà, amore coniugale e amore omosessuale extraconiugale, epitalami e canti del desiderio, analisi introspettiva e notazioni sulla moda. Non mi sembrava che emergesse la forza e la novità della poesia di Saffo.

Occorre aprire una parentesi sulla bibliografia e sull'aggiornamento dell'insegnante: un primo aspetto riguarda il fatto che la pubblicazione di un *corpus* consistente di frammenti papiracei di Saffo (la ‘nuovissima Saffo’) è recentissima e pochi manuali ne tengono conto. Essa ha tuttavia imposto dei ripensamenti su un certo ipercriticismo che negava valore documentario ai *testimonia*. Un secondo aspetto è relativo all'affermarsi di un paradigma, che all'interno di una valutazione del carattere pragmatico della comunicazione poetica arcaica, vede come primaria la questione del “pubblico” di Saffo e della sua composizione sociale; in subordine al quale vengono considerati gli aspetti tematici. Ciò comporta un ridimensionamento della problematica – che emerge invece dall'analisi di Di Benedetto – della individualità di Saffo, della novità e del carattere dirompente della sua esperienza. L'insegnante può/deve scegliere l'approccio critico che ritiene più idoneo, rilevando la problematicità e la contrapposizione fra paradigmi interpretativi. In tal modo contribuirà a dare della conoscenza un quadro aperto e in movimento (e non uno pietrificato e polveroso: «sono un archeologo e non un fossile», diceva Ranuccio Bianchi Bandinelli).

3. Il problema della verifica

Durante l'anno ho sperimentato diverse tipologie di verifica. Dal test autocorrettivo (su *weschool* o con app quali *kaoot* o *quizlet*) alla verifica orale tradizionale, al saggio breve. Dopo un percorso di questo genere, durante il quale *ho visto* i miei alunni studiare, la verifica orale – su cui comunque ho ripiegato, oltre ad una traccia di saggio breve – presenta dei limiti. Diventa in realtà un ripercorrere tutto ciò che abbiamo detto

e fatto, cosa utilissima ma difficilmente conciliabile con la necessità di fornire poi una valutazione. Qualche indicazione in più può fornirla il modo in cui gli alunni studiano, traducono e commentano autonomamente (il frammento a scelta!). Ma si tratta appunto di indicazioni, di sapere se e come o con che ritmo gli alunni stanno sviluppando delle competenze (si possono usare “rubriche di valutazione”). La valutazione risulta ancora, purtroppo, ancorata al possesso di conoscenze (che cos’è la Suda, in quali decenni collochiamo l’*akmè* di Saffo etc.).

La soluzione potrebbe risiedere nei “compiti di realtà”, che qualche volta ho sperimentato con alcune difficoltà e su cui mi sono documentata. In futuro mi cimenterò nuovamente. Si potrebbe utilizzare in tal senso la discussione iniziale su Saffo come cantautrice.

4. Osservazioni conclusive

Approccio allo studio e autonomia: la gestione di materiali, scadenze, contenuti si è rivelata più semplice. Gli alunni hanno consultato il file.pptx con le indicazioni dai loro smartphone e quindi hanno avuto pieno controllo di (quasi) tutto ciò che era richiesto loro. Non c’è ancora stato un salto di qualità: nessuno ha *autonomamente* approfondito un argomento, cercato una notizia, cliccato su un link. L’idea dello studio che hanno i miei alunni è che l’insegnante risolverà ogni loro problema di apprendimento: dirà loro il significato delle parole che non sanno, a che pagina del libro si trova l’argomento X, quando devono stare attenti e prendere appunti, etc. Tutto ciò che l’insegnante non dice esplicitamente di fare, non viene fatto. Occorre, come correttivo, introdurre dei momenti di *problem solving*, in cui lasciare che trovino la strada per procurarsi informazioni, trarre conclusioni, inventare soluzioni etc.

I limiti della progettazione. In questa UDA come altre volte in precedenza mi è capitato di non seguire l’itinerario che mi ero prefissata, di non utilizzare alcuni materiali, di stimare male il tempo necessario a svolgere delle attività, di cambiare idea sul percorso da fare.

Questo può accadere perché la reazione della classe (anche di quattro alunni!) può essere diversa da come si pensava o perché si crea una particolare atmosfera che si rovinerebbe cambiando argomento, o al contrario, perché appaiono precocemente esaurite le capacità attentive e si ha subito la sensazione che sarebbe inutile insistere oltre.

Inoltre, originariamente avevo un’idea che ho poi in parte abbandonato. Volevo che gli alunni si cimentassero con letture integrali e che la mappa concettuale del “mondo poetico” o “mondo concettuale” di Saffo scaturisse da una lettura il più possibile distesa ed estensiva. Ho pensato a vari modi per realizzare questo obiettivo, nessuno

soddisfacente. Finché non mi è venuto in mente un lavoro di schedatura dei frammenti su base tematica: compilare una piccola scheda per ciascun frammento con una serie di *hashtag* per identificare temi o parole chiave, in modo da poter poi realizzare una mappatura complessiva dei temi⁹. Ma ormai era tardi per fare acquistare il volume di Saffo, indispensabile per fare questo lavoro. Ho scelto allora una decina di frammenti da un'edizione on line, li ho copiati e incollati su un file.pptx e ho ideato una possibile scheda virtuale. Ma per un mio errore banale di salvataggio, il lavoro è andato perduto ed ecco perché ho dovuto ripiegare sulla lezione frontale. Questi cambi in corsa hanno in parte contraddetto il mio proposito di fornire agli alunni tutto il materiale all'inizio dell'UDA.

Competenze o contenuti. Come gli studi più recenti mostrano, in parziale inversione di rotta rispetto agli scorsi decenni¹⁰, ciò che conta, nella comprensione del testo espositivo è soprattutto un buon bagaglio di conoscenze pregresse – sia specifiche: il lessico della disciplina, le sue problematiche generali, i suoi metodi di indagine, che generali: vocabolario, conoscenze linguistiche, storiche, geografiche, culturali di base – o che vengono date per scontate e implicite nei manuali di liceo. Secondo Daniel Willingham: «Acquiring a broad vocabulary and a *rich base* of background knowledge will yield more substantial and longer-term benefits [...]. This knowledge must be the product of years of systematic instruction as well as constant exposure to high quality books, films, conversations, and so on, which provide students with incidental exposure to a *great deal* of new vocabulary and knowledge» (corsivo mio). Ciò che rende difficile una sequenza manualistica come questa (su Esiodo): «all'interno del *corpus* che ci è pervenuto sotto il suo nome, le sole opere della cui autenticità siamo certi etc.» non è solo questione di competenza ma soprattutto di conoscenze complesse e integrate – più che il 'significato' di una parola – su cosa sia un *corpus*, in che senso ci sia 'pervenuto', che cosa significava 'pubblicare' un testo nella Grecia arcaica, e oggi, di quali autori ci è pervenuto un *corpus* e di quali no, perché si ponga una questione di autenticità, etc. In quest'ottica, il primo anno di letteratura può/deve essere una sorta di introduzione alla disciplina (e alla manualistica disciplinare): fonti, strumenti, lessico, metodi di indagine, metodo di studio specifico. Ciò impone una selezione – dolorosa! – dei contenuti: gran parte della lirica arcaica e tutta la lirica corale non l'ho trattata, ma, in prospettiva, il lavoro fatto dovrebbe rendere più facile affrontare la mole di autori e generi letterari del prossimo anno.

⁹ Sulla tematica nella didattica, non c'è molto: <http://www.scuolavalore.indire.it/guide/lavorare-per-temi-in-letteratura/>; <http://puntoeduri.indire.it/ocse/lo/293/3448.htm>.

¹⁰ Ma vd. https://www.corriere.it/scuola/secondaria/18_aprile_17/scuola-l-america-fa-dietrofront-competenze-conoscenze-0caa2d30-422e-11e8-9398-f8876b79369b.shtml: parziale dietrofront del Naep, l'Invalsi statunitense l'articolo di Daniel Willingham <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/CogSci.pdf>.

*Bibliografia minima:*Testo e tradizione del testo:

E.M. Voigt (ed.), *Sappho et Alcaeus*, Amsterdam 1971.

S. Nicosia, *Tradizione testuale diretta e indiretta dei poeti di Lesbo*, Urbino 1976.

Edizioni e traduzioni recenti:

V. Di Benedetto (intr.), F. Ferrari (trad. e note), *Saffo. Poesie*, Milano 1987.

A. Aloni (a cura di), *Saffo, Frammenti*, Firenze 1997.

G. Tedeschi, *Saffo. Biografia e antologia di versi*, Trieste 2005.

F. Ferrari, *Sappho's Gift. The Poet and Her Community*, Ann Arbor 2014.

'Nuova' e 'nuovissima' Saffo:

D. Rayor, A. Lardinois, *Sappho: A New Translation of the Complete Works*, Cambridge 2014.

D. Obbink, *Sappho Fragments 58–59: Text, Apparatus Criticus, and Translation*, in E. Greene, M.B. Skinner, eds. *The New Sappho on Old Age: Textual and Philosophical Issues*, Washington dc. 2009, 7-16.

D. Obbink, *Provenance, Authenticity, and Text of the New Sappho Papyri*, Paper read at the scs Panel: 'New Fragments of Sappho', Jan. IX, 2015.

<http://www.papyrology.ox.ac.uk/Fragments/SCS.Sappho.2015.Obbink.paper.pdf>

D. Obbink, *New Sappho*,
www.papyrology.ox.ac.uk/newsappho

D. Obbink, *The Newest Sappho: Text, Apparatus Criticus, and Translation*, in A. Bierl. A. Lardinois, *The Newest Sappho: P. Sapph. Obbink and P.GC inv.105, frs.1–4 studies in archaic and classical Greek song, vol. 2*, Mnemosyne, bibliotheca classica Batava, Supplementum 392, Leiden, Boston Brill, 2016, 13-33.

D. Obbink, *Ten Poems of Sappho: Provenance, Authenticity, and Text of the New Sappho Papyri*, in A. Bierl. A. Lardinois, *The Newest Sappho: P. Sapph. Obbink and P.GC inv.105, frs.1–4 studies in archaic and classical Greek song, vol. 2*, Mnemosyne, bibliotheca classica Batava, Supplementum 392, Leiden, Boston Brill, 2016, 34-54.

Profili biografici, Introduzioni, Manuali:

A. Lesky, *Storia della letteratura greca. I. Dagli inizi a Erodoto*, Milano 1962 (Berna 1957-58), 189-201.

G.F. Gianotti, *Il canto dei greci: antologia della lirica*, Torino 1977.

V. Di Benedetto, *Introduzione*, in Di Benedetto-Ferrari 1987.

D. Del Corno, *Letteratura greca*, Milano 1988, 100-106.

F. Ferrari, R. Rossi, L. Lanzi, *Bibliothèque. Storia della letteratura, antologia e autori della lingua greca. I. Ionia ed età arcaica*, Bologna 2012, 482-88.

M. Pintacuda, M. Venuto, *Grecità. Storia della letteratura greca con antologia, classici e percorsi tematici, vol. I.*, Palermo 2016, 553-92.

Studi sul contesto sociale e politico:

A. Aloni, *Eteria e tiaso: i gruppi aristocratici di Lesbo tra economia e politica*, *DialArch III S. 1*, 1983, 21-33.

S. Caciagli, *Poeti e società. Comunicazione poetica e formazioni sociali nella Lesbo del VII/VI secolo a.C.*, Amsterdam 2011.

S. Caciagli, *Il temenos di Messon: uno stesso contesto per Saffo e Alceo*, *Lexis XXVIII*, 2010, 227-56.

Sulla sessualità degli antichi:

C. Calame, *I Greci e l'eros. Simboli, pratiche e luoghi*, Roma-Bari 1992.

Sulla poesia arcaica:

B. Gentili, *Poesia e pubblico nella Grecia antica: da Omero al V secolo*, Milano 2006.

W. Rösler, *Persona reale o persona poetica? L'interpretazione dell'io nella lirica greca arcaica*, *QUCC XLVIII*, 1985, 131-44.

M. Vetta, *poesia e simposio nella grecia antica: guida storica e critica*, Roma 1983.

M.L. West, *The Singing Of Homer And The Modes Of Early Greek Music*, *JHS CI* 1981, 113-29.

Nuovi approcci (gender studies, Women's studies):

- E. Greene, *Reading Sappho: Contemporary Approaches*, Berkeley 1996.
- A. Lardinois, *Subject and Circumstance in Sappho's Poetry*, TAPhA CXXIV, 1994, 57-84.
- H. Parker, *Sappho Schoolmistress*, TAPA CXXIII, 1993, 309-351.
- E. Stehle, *Sappho's Private World*, Women's Studies VIII, 47-63.
- E. Stehle, *Performance and Gender in Ancient Greece. Non dramatic Poetry in Its Setting*, Princeton 1997.

Sulla ricezione di Saffo:

G. Nagy, *Phaethon, Sappho's Phaon, and the White Rock of Leukas*, HSPh LXXVII, 137-77.
<http://chs.harvard.edu/CHS/article/display/5577>.

The 'New Sappho' Reconsidered in the Light of the Athenian Reception of Sappho, Classics@ Volume 4: Ellen Greene and Marilyn Skinner, eds. The Center for Hellenic Studies of Harvard University, online edition of March 11, 2011.
<http://chs.harvard.edu/wa/pageR?tn=ArticleWrapper&bdc=12&mn=3534>.

D. Yatromanolakis, *Sappho in the making: the early reception*, Center for Hellenic Studies, Cambridge, Mass., 2007.

D. Yatromanolakis, *Visualizing Poetry: An Early Representation of Sappho*, CPh XCVI/2, 2001, 159-68.