

MAURIZIO GUSSO, PER UNA DIDATTICA LABORATORIALE STORICO-LETTERARIA. RACCONTI DEL SECONDO DOPOGUERRA, IN LINGUA ITALIANA, SULLE ESPERIENZE MIGRATORIE DALL'ITALIA E IN ITALIA*

(25 maggio 2012)

* Una prima versione di questo saggio, con il titolo *Il laboratorio con le fonti letterarie*, è stata pubblicata in *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di P. Bernardi, Utet Università, Torino, 2006, pp. 150-165.

Nella **prima parte** di questo scritto esplicherò una serie di **raccomandazioni metodologiche sull'uso dei testi letterari nella didattica della storia**, che rappresenta un caso specifico del problema più generale dell'uso didattico dei prodotti artistici come fonti, da me affrontato in altre pubblicazioni [\[1\]](#).

Nella **seconda parte**, come materiali esemplificativi per una **didattica laboratoriale storico-letteraria**, proporrò una **serie di racconti in lingua italiana del secondo dopoguerra sulle esperienze migratorie dall'Italia e in Italia**.

1. Alcune raccomandazioni per l'uso didattico dei testi letterari come fonti storiche

Una prima raccomandazione concerne la presa di coscienza del fatto che la **complessità dei fenomeni letterari** (testi, opere, generi, convenzioni e modalità rappresentative, tecniche, istituzioni, usi sociali ecc.) e il carattere specifico, ma «spurio», «sincretico» e storico, della loro «letterarietà» danno luogo alla problematicità di una teoria della letteratura e a una **pluralità di approcci possibili** (semiotica, ermeneutica, critica letteraria, sociologia della letteratura, storia della letteratura ecc.) [\[2\]](#).

Una seconda raccomandazione è volta a favorire un approccio ai testi letterari ispirato non al «realismo ingenuo» della «teoria del riflesso» (la letteratura come riproduzione fedele del reale, come imitazione, esclusiva o quasi, della natura o della società), né al «formalismo» o «convenzionalismo assoluto» (la letteratura come imitazione, esclusiva o quasi, della letteratura), ma a forme di «convenzionalismo relativo» o «realismo smaliziato», ispirate alla **teoria della letteratura come «rappresentazione»/interpretazione** polisemica di aspetti di realtà (in tensione vitale sia con la natura, sia con la società, sia con le eredità letterarie e culturali) [\[3\]](#) e convergenti con l'approccio «convenzionalista relativo» ai «fatti storici» [\[4\]](#).

Una terza raccomandazione è quella di puntare ad un approccio equilibrato ai testi letterari come **fonti storiche**, attento alla loro complessità e alla problematicità del dibattito teorico e metodologico.

Da un lato, infatti, va tenuta presente la cautela di chi li considera prevalentemente (se non esclusivamente) come **fonti** «primarie» o «dirette» per la storia dell'**immaginario** e/o delle **mentalità collettive** e/o delle **idee** e/o dei **modelli**

culturali (anzitutto quelli degli autori) [5] e per la storia delle **forme** (incluse le storie non storicistiche della letteratura) e solo come fonti «secondarie» o «indirette» per le altre storie (storia dell'ambiente, della cultura materiale, economica, sociale e politica).

Dall'altro, però, vanno presi in considerazione due elementi ulteriori. La «rivoluzione documentaria» del XX secolo ha rimesso in discussione queste tradizionali classificazioni gerarchiche delle fonti [6]. Inoltre, alcuni scrittori hanno una particolare attenzione alla documentazione e contestualizzazione storica, per cui, per certi versi, alcuni testi letterari possono essere utilizzati pure come fonti per la storia dell'ambiente e della cultura materiale, se non anche per quella economica, sociale e politica, a cui in ogni caso molti testi magari obliquamente alludono, con rinvii non chiari a tutti i lettori e che quindi andranno esplicitati nell'analisi dei testi, tanto più con gli studenti.

Una quarta raccomandazione riguarda la presa di coscienza dei **diversi usi didattici possibili dei testi letterari come fonti storiche**.

Ecco un elenco di usi corretti ed efficaci delle fonti, graduati dal semplice al complesso.

In primo luogo, un **uso soggettivo-proiettivo-esistenziale** del testo/fonte come «pretesto»/ stimolo/«specchio», per un primo livello di cattura dell'attenzione, motivazione e problematizzazione. Per esempio, si possono usare brevi testi letterari come *icebreaker* o «rompighiaccio» evocativi, sintetici, problematizzanti e facilitatori, per far emergere negli studenti e/o negli insegnanti le «preconoscenze», le rappresentazioni [7] e le motivazioni e per far scattare le dissonanze cognitive e/o emozionali: dall'accorgersi di sapere e/o provare emozionalmente qualcosa al prender coscienza che non se ne sa abbastanza e/o che le proprie emozioni possono essere meno superficiali, fino a mettersi in ricerca per provare a saperne e a capirne di più. Il testo/fonte può essere utilizzato come «esempio» suggestivo e problematizzante, purché sottoposto alle regole della comunicazione (es.: comunicazione delle impressioni di lettura).

In secondo luogo, un **uso correttamente illustrativo** della fonte, a illustrazione/conferma di informazioni, argomentazioni, interpretazioni, valutazioni contenute in altre fonti (testo-base espositivo del manuale, lezione-quadro dell'insegnante, saggistica, altre fonti privilegiate ecc.), considerate più importanti e magari iscritte in un altro linguaggio.

In terzo luogo, un **uso correttamente illustrativo e almeno parzialmente documentario** (dato che un uso compiutamente documentario non è sempre possibile), a parziale problematizzazione delle informazioni, argomentazioni ecc. contenute in altri testi.

Infine, un **approccio che equilibri l'uso soggettivo-proiettivo-esistenziale, quello correttamente illustrativo e quello parzialmente documentario**: si tratta di un livello difficile da raggiungere integralmente e dunque di un ideale regolativo verso cui tendere asintoticamente, più che di una meta effettivamente raggiungibile per intero da tutti, sempre e comunque.

Una quinta raccomandazione è quella di adottare un **triplice approccio interdisciplinare** ai testi letterari, intesi sia come «specchi», sia come **testi**, sia come **fonti storiche** [8]. L'uso dei testi letterari come «specchi», su cui insegnanti e

studenti proiettano i loro «orizzonti di attesa» [9], le loro domande di senso, esistenziali e soggettive, rientra nel campo dell'educazione alla lettura, all'ascolto e alla comunicazione/espressione: si chiede di provare a fruire attentamente del prodotto artistico e a comunicare le impressioni di lettura nel modo a un tempo più personale e più efficace comunicativamente. La loro analisi come **testi**, inscritti in una pluralità di codici specifici, da decodificare attentamente, pertiene all'ambito dell'educazione linguistica, estetica e letteraria. Il loro uso come **fonti storiche** rientra nel campo della formazione storica. Si tratta, ovviamente, di distinguere tre aspetti intrecciati e di intrecciare tre aspetti distinti, senza confonderli né separarli rigidamente.

Questo approccio prevede un **percorso testo/fonte – serie – contestualizzazione storica** [10].

Il testo letterario va, anzitutto, inteso come uno «**specchio**» **espressivo e comunicativo** in cui il lettore può proiettare la propria immagine, i propri «orizzonti di attesa»: l'approccio proiettivo, soggettivo ed esistenziale viene considerato come un buon esempio di prima «lettura» predisciplinare e «sincretica» (ossia impressionistico-globale) del testo (**piano della «intratestualità»**), purché preveda una concentrazione sulla «fruizione» e la comunicazione delle impressioni di «lettura».

Inoltre, le opere letterarie vanno considerate come **testi** linguistici, inscritti in codici e in generi specifici, e come **fonti storiche**, da sottoporre ad un'analisi sia tematica, sia linguistica e semiotica, sia storica. Una prima «rilettura» critica del testo, attenta alla sua alterità rispetto alla soggettività del «lettore», per stimolare il passaggio dal precedente approccio predisciplinare a uno disciplinare e interdisciplinare, può utilizzare la «zona prossimale» fra approccio predisciplinare e alcuni elementi fondamentali dei linguaggi disciplinari. Per esempio, dell'approccio semiotico-ermeneutico si possono anticipare la distinzione fra «tema principale» e «motivi secondari» [11] e l'analisi dell'ambientazione spaziale [12], temporale [13] e sociale e del sistema dei personaggi [14], mentre dell'approccio storiografico si può anticipare la costruzione di un «questionario» [15], ossia di un elenco di domande/problemi significativi, in grado di favorire il «passaggio dalla struttura potenziale alla struttura effettiva» informativa delle fonti [16], ossia di ricavare dalla loro polisemia e dal loro potenziale informativo solo le informazioni pertinenti al tema di ricerca consapevolmente delimitato attraverso l'operazione della «tematizzazione» [17]. Altre riletture del testo possono approfondire le competenze disciplinari linguistiche (es.: comprensione del testo), letterarie (es.: approccio semiotico ed ermeneutico) e storiche (es.: critica delle fonti) e quelle storico-linguistiche (es.: ricerca dell'origine storica di alcuni termini-chiave).

Il passaggio dall'analisi per linee interne di un singolo testo/fonte alla costruzione di una **serie di fonti** coincide con il trasferimento dal piano della «intratestualità» a quello della «**intertestualità**» [18]. In effetti, una fonte da sola è come la rondine del proverbio: non fa primavera, ossia non si sa se rappresenta la regola o l'eccezione o l'eccezione dell'eccezione, rispetto, per esempio, alle mentalità collettive o ai modelli culturali, e quindi si tratta di verificarne il grado di generalizzabilità, attraverso una comparazione fra diversi testi/una serie di fonti mediante il «metodo contrastivo», ovvero la ricerca di analogie controllate e di differenze significative fra coppie e serie via via più ampie di testi/fonti, in base a griglie comuni di analisi.

In particolare, si ricorda l'importanza di un intreccio ben dosato di fonti diverse (es.: letteratura, fonti orali, musica, cinema, fotografia, arti figurative).

Infine, per passare al piano della **contestualizzazione storica**, si segnalano in

particolare quattro piste:

- a) contestualizzazione biografica (individuazione di alcuni nessi fondamentali fra i singoli testi e i loro autori, a partire dalle loro biografie);
- b) scioglimento/esplicitazione dei riferimenti alla storia ambientale, della cultura materiale, socioeconomica e politica contenuti nel testo/fonte;
- c) contestualizzazione nella storia dell'immaginario e/o delle mentalità collettive e/o delle idee e/o dei modelli culturali;
- d) contestualizzazione nella storia delle forme (letteratura, lingue/linguaggi, generi, modalità e convenzioni rappresentative ecc.).

Una sesta raccomandazione è quella di realizzare, quanto più è possibile, un **insegnamento interdisciplinare/integrato** [19] **di storia e lingua e letteratura italiana** [20], basato su un equilibrio dinamico fra le tre dimensioni: quella storica, quella linguistico-comunicativa e quella estetico-letteraria.

Infine, pochi cenni ad alcune opzioni didattiche più complessive, peraltro approfondite in altri contributi presenti in questo volume, che riguardano l'insegnamento della storia in generale, indipendentemente dall'utilizzo privilegiato della fonte letteraria.

- In primo luogo la necessità di definire uno «**sfondo integratore**» **psicopedagogico e didattico**, ossia un approccio storico-interdisciplinare, globale, integrato (cognitivo e socio-affettivo-relazionale), intersoggettivo, interculturale, comparativo, attento alle differenze di genere e generazione e alle distinzioni e agli intrecci fra storia e memoria, incentrato sui bisogni formativi degli studenti (con particolare attenzione al carattere sempre più multiculturale delle classi) e sulle mediazioni didattiche degli insegnanti, sui «nuclei fondanti», sulle competenze e sugli operatori cognitivi, interattivo, ludico, plurilinguistico, aperto alla ricerca storico-didattica, alle pratiche laboratoriali e alle nuove tecnologie, caratterizzato da un percorso presente - passato - presente/futuro e dall'arricchimento delle «preconoscenze» mediante nuovi metodi per elaborare nuove informazioni e forme di «educazione dell'immaginario» [21].

- In secondo luogo l'importanza di cercare sempre una **solidarietà reciproca fra le discipline/aree disciplinari di riferimento e le «educazioni trasversali»**, sia quelle più consolidate da tempo (educazione linguistico-comunicativa, estetica, scientifica, tecnologica, storica ecc.), sia quelle più recenti (educazione interculturale, alla pace, alla cittadinanza democratica ed europea, ai diritti umani, alla legalità, allo sviluppo sostenibile, alle pari opportunità / alla differenza di genere ecc.).

- In terzo luogo l'esigenza di inserire l'attività didattica all'interno di una **progettazione curricolare**, flessibile e modulare [22], **per temi/problemi, tipologie/casi e blocchi/filoni ricorrenti di temi, finalità e strategie didattiche** (metodi, procedure, tecniche, strumenti, forme di verifica e valutazione), **fra loro coerenti**.

- Infine l'utilità di pensare una **programmazione didattica «ad albero»**, che prevede una parte comune a tutta la classe, con approfondimenti di gruppo e individuali [23], e la trasformazione graduale, nei limiti del possibile, della classe in una "comunità ermeneutica" e di ricerca storico-didattica, attenta al "conflitto delle interpretazioni" [24] e alla critica delle fonti.

2. Per una didattica laboratoriale storico-letteraria. Una serie di racconti del secondo dopoguerra, in lingua italiana, sulle esperienze migratorie dall'Italia e in Italia

Come docente di italiano e storia nell'educazione degli adulti e nella secondaria di secondo grado e come formatore degli insegnanti di storia, negli ultimi trent'anni ho progettato e/o sperimentato un'ampia gamma di percorsi didattici integrati geostorico-letterari [25], ma anche geostorico-filmici [26] e geostorico-musicali [27], in particolare sul passaggio dell'Italia da paese a prevalente emigrazione a paese a prevalente immigrazione [28]. Qui mi limito a estrapolare una **pista esemplificativa** per una **didattica laboratoriale storico-letteraria**, suscettibile di ulteriori espansioni curriculari tematiche (per esempio, nella direzione delle migrazioni all'interno dell'Italia [29], relative a diversi tipi di fonti (per esempio, musicali [30], filmiche, fotografiche [31], di memoria e di archivio [32], statistiche [33]) e multimediali [34].

Per limiti di spazio, rinvio ad altri scritti per la spiegazione della scelta delle migrazioni come tematica ricorrente e del caso italiano [35] e per un riferimento esemplificativo a una progettazione curricolare storico-letteraria integrata [36].

Piuttosto che narrare una singola esperienza di laboratorio formativo o «adulto» (rivolto agli insegnanti) o didattico (rivolto agli studenti), preferisco, in questo contributo, presentare, come materiali esemplificativi, una serie di racconti, esplicitandone i criteri di selezione e indicando come possono essere usati come «specchi», testi e fonti e contestualizzati storicamente, con una rosa di piste didattiche e possibili espansioni tematiche, interdisciplinari e multimediali, all'interno della quale i lettori sapranno certamente selezionare i percorsi laboratoriali più adatti ai rispettivi contesti scolastici, tenendo possibilmente conto delle opzioni e raccomandazioni suggerite nella prima parte del mio scritto.

2.1 Presentazione della serie di racconti scelti

Propongo la lettura integrale di **una piccola serie di racconti** piuttosto brevi, montata in senso cronologico e rappresentativa sia di una svolta epocale nella storia di lunga durata delle migrazioni internazionali come la «inversione della corrente migratoria» internazionale [37] e la trasformazione dell'Italia da paese a prevalente emigrazione a paese a prevalente immigrazione [38], sia del passaggio «dagli emigranti narrati agli emigrati narranti» [39], ossia dalla figura del narratore non migrante che rappresenta personaggi di migranti alla figura del narratore migrante che rappresenta personaggi di migranti, più o meno vicini a un'esperienza migratoria personale.

La **serie** include **cinque autori di racconti in lingua italiana**, nati in Veneto (Mario Rigoni Stern), in Calabria (Saverio Strati e - più in particolare nell'area, della minoranza linguistica albanese *arbëresh* emigrata in Italia a partire dal 1450 - Carmine Abate), nel Togo (Kossi Komla-Ebri) e in Brasile (Christiana de Caldas Brito), e cinque racconti, pubblicati fra il 1960 e il 1998, relativi all'emigrazione veneta in Austria, Germania, Francia e Usa (*Vecchia America*), all'emigrazione calabrese nel

secondo dopoguerra in Svizzera (*Gianni Palaia di Messina*) e in Germania (*La pallottola*), all'immigrazione più recente in Italia da un paese dell'Africa centro-occidentale, verosimilmente il Togo (*Mal di...*), e da un paese lusofono, verosimilmente il Brasile (*Ana de Jesus*).

La serie si apre con il racconto *Vecchia American* [40] (1960) di Mario Rigoni Stern (Asiago - VI, 1921-), in cui un narratore anonimo narra in terza persona l'esperienza di un veneto emigrato nel 1895 in Austria e poco dopo in Germania, in Francia e negli Stati Uniti, rientrato al paese dopo il 1929, sopravvissuto al regime fascista e alla seconda guerra mondiale e ancora lucido negli anni del *boom*; si tratta, quindi, di un **emigrante veneto rappresentato da uno scrittore veneto, non emigrato**, anche se pronipote di emigranti.

Si prosegue con due racconti incentrati su **due emigrati calabresi in Svizzera e in Germania, rappresentati da due scrittori calabresi con esperienza personale di emigrazione all'estero**. Saverio Strati (S.Agata del Bianco - RC 1924-), dopo gli studi universitari di Medicina e Lettere all'Università di Messina, è emigrato a Firenze nel 1953 e nel 1958 in Svizzera (dopo avere sposato con Hildegard Fleig); poi è rientrato nel 1964, in Italia, a Scandicci (FI), dove vive tuttora. Carmine Abate (Carfizzi - CZ 1954-), a 16 anni ha raggiunto nella Rft (Repubblica federale tedesca) i genitori emigrati da tempo, lavorando in fabbrica e nei cantieri stradali; dopo la laurea all'Università di Bari, ha insegnato per molti anni Lettere nelle scuole per emigrati in Germania, iniziando a scrivere opere narrative prima in tedesco e poi, a partire dal 1991, in italiano; attualmente insegna e abita a Besenello (TN).

In *Gianni Palaia di Melissa* [41] (1966) di Saverio Strati un narratore anonimo, emigrato da Potenza in Svizzera, narra in prima persona il suo incontro e dialogo con Gianni Palaia, emigrato in Svizzera poco dopo la repressione (29 ottobre 1949) dell'occupazione delle terre (iniziata il 24 ottobre) nel suo paese d'origine, Melissa (CZ).

In *La pallottola* [42] (1993) di Carmine Abate un narratore anonimo narra in terza persona la storia del ventisettenne Giuseppe, emigrato a vent'anni, contro la volontà dei genitori, nella Rft, dove, dopo aver fatto lo scaricatore di porto, lima «(...) pezzi d'auto nella Firma» [43] e convive da tre anni e mezzo con la ventitreenne Lisa, nata nella Rft da genitori calabresi immigrati e trasferitasi a vivere da sola ad Harburg (alla periferia di Amburgo), vicino al suo luogo di lavoro di estetista. Il padre di Giuseppe, ferito a una gamba durante la repressione di uno sciopero alla rovescia e compensato con un posto fisso di impiegato all'Anagrafe del Comune, dopo essere andato in pensione insiste perché il figlio colga al volo la possibilità di sostituirlo come impiegato all'Anagrafe, partecipando a un concorso di cui dovrebbe essere il sicuro vincitore. Giuseppe si convince a presentarsi al concorso, ma è pieno di dubbi perché Lisa, che pure lo ama e lo ha lasciato libero di scegliere, non vuole andare a vivere in un paesino calabrese, considerato troppo maschilista e soffocante, e perché lui, pur amando Lisa, si sente estraneo sia al lavoro, sia alla lingua e alla *routine* tedesche, sia alla prospettiva di calcare le orme del padre, come se ne avesse ereditato la pallottola nella gamba che ne aveva fatto un impiegato.

La serie si conclude con due racconti di scrittori immigrati in Italia da paesi extraeuropei. Christiana de Caldas Brito (Rio de Janeiro 1939-) è un'immigrata brasiliana, laureata in Filosofia a Rio de Janeiro e in Psicologia a Roma e diplomata alla Scuola d'Arte drammatica di São Paulo, moglie di un italiano e madre di due figli, psicoterapeuta a Roma. Kossi Komla-Ebri (Tsévié 1954-), nato nel Togo, è emigrato, grazie a due borse di studio, prima a dodici anni in Francia e poi nel 1974 a Bologna, dove si è laureato nel 1982 in Medicina e Chirurgia; rientrato in Italia, dopo due anni

di lavoro come chirurgo in Togo, si è specializzato a Milano in Chirurgia generale, ma ha trovato lavoro in un laboratorio di analisi presso l'Ospedale Fatebenefratelli di Erba (CO); opera anche come mediatore culturale nel mondo della scuola e della sanità; sposato con un'italiana e padre di due figli, risiede a Ponte Lambro (CO).

Nel racconto di Christiana de Caldas Brito *Ana de Jesus* [44] (1995), scritto in «portuliano» (un misto di portoghese e italiano), una narratrice anonima in prima persona, una colf immigrata lusofona e verosimilmente brasiliana, immagina di spiegare alla sua «signora» perché, presa dalla *saudade* (una forma di nostalgia tipicamente portoghese e brasiliana), vorrebbe tornare al paese d'origine.

Nel racconto *Mal di...* [45] (1998) di Kossi Komla-Ebri, una narratrice anonima in prima persona, una ragazza fatta venire dall'Africa centro-occidentale (verosimilmente dal Togo) a Torre Boldone (alla periferia nord-orientale di Bergamo) dal fratello maggiore Fofu, un medico, per badare alla sua casa e ai suoi due figli perché lui e la moglie italiana lavorano tutto il giorno, parla del suo difficile impatto con l'Italia, del suo rientro al villaggio d'origine, del suo trasferimento per lavoro in una città vicina e della sua doppia nostalgia (il «mal d'Africa» provato in Italia, e il «mal d'Europa», provato in Africa).

Si tratta, quindi, di **uno scrittore immigrato togolese** e di **una scrittrice immigrata brasiliana che rappresentano due immigrate**, rispettivamente dell'**Africa centro-occidentale** e di **un paese lusofono**.

2.2 Esplicitazione dei criteri di selezione adottati

Per la **scelta dei racconti** ho adottato una **combinatoria di criteri**:

a) presenza delle **migrazioni** preferibilmente come «**tema**» principale o almeno come «**motivo**» non troppo secondario, con particolare attenzione al **passaggio dell'Italia da paese a prevalente emigrazione a paese a prevalente immigrazione**;

b) racconti che possano costituire una **serie** al tempo stesso sufficientemente coesa e variegata, che possano essere confrontati fra loro con il **metodo contrastivo** e che abbiano al centro sottotemi o motivi di cui sia possibile costruire una contestualizzazione storica mediante il riferimento a **testi storiografici** con categorie e modelli interpretativi significativi;

c) **varietà** delle **aree** (regioni italiane, stati) **di emigrazione e di immigrazione**, dei settori produttivi e delle attività professionali di provenienza e di inserimento, dei moventi (fattori di attrazione e di espulsione), dei progetti, percorsi e bilanci migratori;

d) **ambientazione temporale** dei racconti **nell'età postunitaria** e loro **pubblicazione nel secondo dopoguerra**, con preferenza accordata alle narrazioni pressoché coeve o non molto posteriori ai fatti narrati (con la parziale eccezione di *Vecchia America*);

e) **testi integrali** e non troppo lunghi;

f) **reperibilità** nel mercato librario o nel sistema bibliotecario;

g) opere significative rispetto alla produzione complessiva dell'autore e almeno parzialmente indagate dalla **critica letteraria**;

h) **testi suscettibili di un triplice approccio (specchio; testo; fonte storica)** e quindi leggibili da un punto di vista linguistico-comunicativo e tematico, dotati di un certo spessore letterario e rappresentativi come fonti rispetto alla tematica storica

delle migrazioni, ai loro singoli aspetti più rilevanti e alle diverse fasi della storia dei fenomeni migratori;

i) **varietà** delle loro **ambientazioni spaziali, temporali e socioeconomico-culturali**;

l) **varietà** dei **sottogeneri** (diversi tipi di racconti) e delle modalità rappresentative.

2.3 Elementi di analisi dei racconti scelti

Mancando qui lo spazio per una presentazione dettagliata delle piste per gli usi laboratoriali dei cinque racconti citati sopra, mi sembra più utile proporre un ventaglio di piste metodologiche per stimolare didattiche laboratoriali altrui piuttosto che indicare le piste da me effettivamente sperimentate.

Dopo avere elencato le categorie in base alle quali estrarre informazioni dal testo, categorie che possono contribuire anche a comporre una o più griglie per l'analisi delle fonti letterarie da realizzare in classe con gli alunni, o da far svolgere loro in modo autonomo, individualmente o a gruppi, esemplificherò questa analisi a partire dal primo dei racconti scelti.

Per ogni racconto ho segnalato i seguenti elementi:

a) una **trama**, che, sia pure con una inevitabile approssimazione, tiene conto del complesso rapporto tra «storia»/«intreccio» e «discorso»/«*fabula*» [46], del sistema dei personaggi e della distinzione fra «autore reale», «autore implicito», «narratore», «narratario», «lettore implicito» e «lettore reale» [47];

b) l'esplicitazione motivata dei **destinatari** privilegiati (studenti di scuola secondaria di primo e/o secondo grado) e delle rispettive indicazioni, controindicazioni e necessarie mediazioni didattiche;

c) il grado di rappresentatività dell'arte letteraria dell'autore, alcune caratteristiche linguistiche e letterarie specifiche e alcune segnalazioni bibliografiche sull'**analisi letteraria del testo**;

d) alcune indicazioni metodologico-didattiche e bibliografiche per la **contestualizzazione del racconto nella biografia e nella produzione letteraria dell'autore**, con la **segnalazione di qualche altro testo comparabile** con il metodo contrastivo;

e) alcuni suggerimenti metodologico-didattici e bibliografici per la **contestualizzazione del testo nella storia delle rappresentazioni letterarie del «tema»** e dei «motivi» che lo caratterizzano (es.: singoli aspetti o fasi storiche dei processi migratori rappresentati);

f) alcune indicazioni metodologico-didattiche e bibliografiche per la **contestualizzazione del racconto nella storia degli aspetti o delle fasi storiche dei processi migratori** rappresentati;

g) alcuni suggerimenti per un **confronto** (con il metodo contrastivo) **con gli altri testi della serie** proposta.

2.3.1 L'analisi di *Vecchia America* [48] di Mario Rigoni Stern [49] (1960)

a) Protagonista di questo racconto in terza persona è un mulattiere veneto, uscito per la prima volta dal vecchio paese di montagna nel 1890, a vent'anni, per il servizio militare di trenta mesi come artigliere in Piemonte, emigrato nel 1895 in Austria (per un mese di lavori saltuari) e poi in Germania (come minatore a cottimo), in Francia (come costruttore di strade) e negli Usa [50], e ritornato per nostalgia, dopo il 1929, al paese, dove, dopo essere sopravvissuto al regime fascista e all'occupazione nazifascista durante la seconda guerra mondiale, in pieno *boom*, intorno al 1960, quasi novantenne, riassume così, brontolando, la sua filosofia di vita: "Lavorare bisogna. Lavorare se si vuole essere contenti nella vita" [51].

b) Anche se probabilmente non si tratta di un testo particolarmente accattivante per parecchi studenti, può funzionare come 'specchio', in prima battuta, perché è la storia dell'esperienza di un italiano immigrato negli Usa e, in seconda battuta, con la mediazione dell'insegnante, perché è una storia di emigrazione e rimpatrio di uno "zio d'America" [52]; inoltre, il racconto concede pochissimo alla retorica e agli stereotipi letterari sull'emigrazione, non è né troppo lungo né prolisso, è del tutto privo di situazioni ed espressioni scabrose e può, quindi, essere proposto senza problemi agli studenti della secondaria di primo e secondo grado.

c) Come testo letterario [53], è molto rappresentativo dell'arte narrativa di Rigoni Stern. Il racconto, fra l'altro, è interessante dal punto di vista del plurilinguismo e della storicità del linguaggio per il ricorso, peraltro non così fitto da rendere difficile la lettura, ad espressioni nelle lingue dei paesi di immigrazione (francese, americano), espressioni gergali popolari, ibridi linguistici italo-tedeschi [54] e termini inglesi, usati per alludere all'americanizzazione dell'Italia negli anni del *boom*.

d) Per la contestualizzazione del racconto nella biografia e nella produzione letteraria dell'autore [55], si può sottolineare la somiglianza fra il protagonista, emigrato con un fratello in Austria, Germania, Francia e Usa, e rientrato in Italia, e Fortunato, il prozio paterno di Mario Rigoni Stern, emigrato con i fratelli Ilario e Giacomo in Germania, Francia e Usa, dove era rimasto cieco per tre mesi in seguito allo scoppio fuori tempo di una mina nella cava, rientrato col fratello Ilario nel 1930 ad Asiago e ritornatovi definitivamente due anni dopo [56]; inoltre, il testo rappresenta un tema, quello delle migrazioni, affrontato da Rigoni Stern non solo in altri racconti, che hanno fra i protagonisti contadini/montanari dell'Altipiano di Asiago emigrati oltre oceano [57], ma anche in romanzi i cui protagonisti hanno esperienze di migrazione oltre confine, nell'Europa centro-orientale [58].

e) Come fonte per la storia delle rappresentazioni letterarie dell'emigrazione italiana [59], il racconto è significativo per lo stretto nesso fra le permanenze e le svolte nella vita del protagonista e quelle nella storia dell'emigrazione italiana. Infatti, il protagonista, come parecchi montanari o contadini, veneti o più in generale italiani, passa dalla tradizionale emigrazione oltre frontiera (nel suo caso, dal Veneto in Austria) e nei paesi europei meno lontani (nel suo caso, in Germania e in Francia) all'emigrazione di massa oltre Oceano, in America (nel suo caso, negli Stati Uniti), dove è raggiunto dalle notizie traumatiche delle distruzioni provocate nel paese dalla prima guerra mondiale e dalla nostalgia, che, dopo la crisi economica mondiale del 1929, lo spinge a ritornare al paese.

f) Per la contestualizzazione della tematica del testo nella storia dell'emigrazione italiana (e in particolare veneta [60]) in Europa [61] (e in particolare in Austria, Francia [62] e Germania [63]) e in America [64] (e in particolare negli Stati Uniti [65]) e nella storia delle rappresentazioni letterarie dell'America (e in particolare degli

Usa [66]), non manca la bibliografia.

[1] M. GUSO (a cura di), 1992, *Una storia per immagini: le civiltà precolombiane. Fascicolo di accompagnamento alle cento diapositive a colori*, Lega per i Diritti e la Liberazione dei Popoli - Movimento Laici America Latina, Milano, pp. 1-11; M. GUSO (a cura di), 1992, *America Latina in musica e in versi. Sette cantautori di quattro paesi. Fascicolo didattico* (con 4 musicassette di 60' l'una), ivi, pp. 1-18; M. GUSO, 2006, *I film nel laboratorio didattico di storia. Un approccio interdisciplinare*, in *Geografia e Storia nel Cinema contemporaneo. Percorsi curricolari di area storico-geografico-sociale nella scuola*, a cura di B. ROSSI, Cuem, Milano, pp. 26-62 e in particolare pp. 26-31.

[2] Cfr. H.R. JAUSS, 1967, *Perché la storia della letteratura?*, Guida, Napoli 1989; A. MARCHESE, 1981, *Introduzione alla semiotica della letteratura*, Sei, Torino, pp. 53-68; R. CESERANI, 1999, *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Roma-Bari, pp. 3-42; R. LUPERINI, 1999, *Il dialogo e il conflitto. Per un'ermeneutica materialistica*, ivi, pp. 5-11.

[3] Cfr. R. CESERANI, 1999, *Guida...*, cit., pp. 101-119, 526 e 582.

[4] Cfr. M. GUSO, 1987, *Didattica della storia e didattica della letteratura: convergenze possibili*, in *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*, a cura di G. BERTONI DEL GUERCIO, Cede, Frascati (RM), pp. 97-106; J. TOPOLSKI, 1997, *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 195-213; M. GUSO, 2004, *Il contributo della storia*, in *L'area geostorico-sociale. Dalla ricerca ai curricoli*, a cura di S. CITTERIO e M. SALVAREZZA, Angeli, Milano, pp. 97-108 e in particolare pp. 101-102.

[5] Cfr. M. VOVELLE, 1982, *Ideologie e mentalità*, Guida, Napoli 1989, pp. 37-50.

[6] Cfr. J. TOPOLSKI, 1977, *La storiografia contemporanea*, Editori Riuniti, Roma, 1981, pp. 37-62; J. LE GOFF, 1978, *Documento / monumento*, in Aa. Vv., *Enciclopedia*, Einaudi, Torino, vol. V, pp. 38-48; G. DE LUNA, 2001, *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 103-153.

[7] Cfr. S. TABBONI, 1984, *La rappresentazione sociale del tempo*, Angeli, Milano; Aa. Vv., 1993, *Come vedi la storia? Quali immagini della storia sono presenti tra gli studenti? Riflessioni sugli esiti di un questionario sulle rappresentazioni della storia e Nove domande per la storia. Le immagini della storia negli studenti: un questionario per rilevarle*, «I viaggi di Erodoto», VII, 19, pp. 66-77 e 146-157.

[8] Cfr. M. GUSO, 2002, *Dagli emigranti narrati agli emigrati narranti: l'esperienza migratoria degli italiani nelle rappresentazioni letterarie. Un percorso didattico interdisciplinare*, «Strumenti Cres», 30, pp. 17-21 e in particolare p. 19. A questo triplice approccio si potrebbe aggiungere l'attenzione ai testi letterari come 'agenti di storia' e come narrazioni storiche, con una certa analogia con gli approcci al film come «agente di storia» e «scrittura filmica della storia» (M. FERRO, 1977, *Cinema e storia. Linee per una ricerca*, Feltrinelli, Milano 1980, pp. 9-12 e 157-160).

[9] Cfr. H.R. JAUSS, 1967, *Perché...*, cit., pp. 41-56.

[10] Cfr. M. GUSO, 1985, *L'uso di testi narrativi come fonti nella ricerca e nella didattica della storia*, in Aa.Vv., *Ricerca e didattica. Uso delle fonti e insegnamento della storia*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, pp. 170-186; L. GEYMONAT, 1985, *Testo letterario e contesto: un percorso didattico*, in *Insegnare la lingua: educazione letteraria*, a cura di A. COLOMBO e C. SOMMADOSI, ivi, pp. 222-246 e in particolare 222-233.

[11] Cfr. B. TOMAŠEVSKIJ, 1928, *La costruzione dell'intreccio*, in T. TODOROV (a cura di), 1965, *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico*, Einaudi, Torino 1968, pp. 305-350 e in particolare pp. 307-311 e 314-321; H. GROSSER, 1985, *Narrativa. Manuale/Antologia*, Principato, Milano, p. 217; R. CESERANI, 1999, *Guida...*, cit., pp. 600-602.

[12] Cfr. H. GROSSER, 1985, *Narrativa*, cit., pp. 145-182.

[13] Cfr. H. GROSSER, 1985, *Narrativa*, cit., pp. 183-236.

- [14] Cfr. H. GROSSER, 1985, *Narrativa*, cit., pp. 264-269; R. Ceserani, 1999, *Guida...*, cit., pp. 204-220 e 575-576.
- [15] M. BLOCH, 1949, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, a cura di G. Arnaldi, Einaudi, Torino 1978, pp. 69-70.
- [16] I. MATTOZZI, 1992, *Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia*, in *Storia geografia studi sociali nella scuola primaria. Linee-guida per la formazione del docente*, a cura di P. ROSETI, Nicola Milano, Bologna, pp. 48-57 e in particolare p. 53.
- [17] Cfr. M. GUSSO, 2004, *Il contributo...*, cit., p. 106; M. GUSSO, 2004, *Ipotesi per un curricolo continuo di area*, in S. CITTERIO, M. SALVAREZZA (a cura di), *L'area...*, cit., pp. 154-176 e in particolare pp. 157-159 e 169.
- [18] Cfr. R. CESERANI, 1999, *Guida...*, cit., pp. 526-528.
- [19] Cfr. M. GUSSO, 1994, *Per un curricolo innovativo di formazione geostorico-sociale*, in AA. VV., *Per un curricolo continuo di formazione geostorico-sociale nella scuola di base*, Irrsae Lombardia, Milano, vol. I, pp. 129-155 e in particolare pp. 129-133; M. GUSSO, 2004, *L'approccio all'area: problemi di metodo e proposte*, in S. CITTERIO, M. SALVAREZZA (a cura di), *L'area...*, cit., pp. 48-55.
- [20] Cfr. M. GUSSO, 2002, *L'Italia narrata. Un percorso integrato di storia e letteratura del Novecento*, in C. BRIGADECI (a cura di), *Il laboratorio di italiano. Esperienze, riflessioni, proposte*, Unicopli, Milano, pp. 19-43.
- [21] Cfr. G. ARMELLINI, 1987, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna, pp. 58-61.
- [22] In particolare in merito ai concetti di "modulo" e "unità didattica" cfr. S. CORRADINI, 1996, *Il curricolo modulare e le unità didattiche*, in A. COLOMBO (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 17-29; I. MATTOZZI, 2000, *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia*, in L. CAJANI (a cura di), *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, pp. 57-95; L. BRESIL, M. TAMBURIELLO (a cura di), s.d. (ma 2001), *Modularità e... Storia*, Cidi di Bari, Bari.
- [23] Cfr. M. GUSSO, 2002, *L'Italia...*, cit., pp. 22-27.
- [24] Cfr. R. LUPERINI, 1998, *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lupetti - Manni, Milano - Lecce, pp. 13-18 e 124-127; R. CESERANI, 1999, *Guida...*, cit., pp. 405-408.
- [25] Cfr. M. GUSSO (a cura di), 1989, *Dall'Est, con Amore, Ungheria 1918-1964 e L'Europa centro-orientale in tredici carte*, «Quaderno» 1 (supplemento a «I viaggi di Erodoto», 1989, III, 9), pp. 42-51, 52-57 e 58-64; M. GUSSO (a cura di), 1990, *Donne nel turbine della guerra, Le «repubbliche sorelle» 1795-1806 e L'Europa in Rivoluzione: 1789-1815*, «Quaderno» 2 (supplemento a «I viaggi di Erodoto», 1990, IV, 11), pp. 56-79, 80-89 e 90-96; M. GUSSO, C. MOSCHINI, J. WRÓBEL (a cura di), 1993, *Un'identità multiculturale perduta: ebrei e polacchi fra nazismo e stalinismo*, «Quaderno» 6 (supplemento a «I viaggi di Erodoto», 1993, VII, 19), pp. 60-81; M. GUSSO (a c. di), 1993, *Polonia 1892-1953 ed Ebrei e polacchi fra X e XX secolo*, ivi, pp. 82-95 e 96-110; N. DALLA VEDOVA, M. GUSSO, 1996, *Grandi minori dell'Ottocento. Racconti dell'Italia unita*, Thema, Bologna.
- [26] Cfr. F. CARLINI, D. DINOIA, M. GUSSO, 1998, «C'è il boom o non c'è?». *Immagini dell'Italia del 'miracolo economico' attraverso film dell'epoca (1958-1965)*, Irrsae Lombardia, Milano (con una videoantologia Vhs di 65'); F. CARLINI, M. GUSSO, 2002, *I sogni nel cassetto. Il cinema mette in scena la società italiana della ricostruzione (1945-1957)*, Angeli, Milano; M. GUSSO, 2002, *L'Italia...*, cit., pp. 27-29.
- [27] Cfr. M. GUSSO, 1992, *America...*, cit..
- [28] Cfr. M. GUSSO, 2006, *I film...*, cit., pp. 34-35.
- [29] Cfr. B. BARRA, D. IAPICHINO, 1994, *Immigrati meridionali a Milano negli anni Sessanta: culture a confronto. Un'unità didattica geostorico-sociale di educazione interculturale per la terza media*, «Quaderno» 8 (supplemento a «I viaggi di Erodoto», VIII, 24), pp. 16-39; AA. VV., 1998, *Dualismi economici, migrazioni interne e difficili rapporti culturali tra mondo contadino del Sud e mondo operaio urbano del Nord: la realtà delle grandi città industriali settentrionali tra anni '50 e fine anni '60*, in AA. VV., *Scienze...*, cit., pp. 287-310.

- [30] Cfr. L. ROSSI, 1999, *Emigrazione interna italiana: una esperienza di laboratorio delle fonti musicografiche (e altre)*, «Strumenti Cres», 23, pp. 8-12.
- [31] Cfr. D.R. NARDELLI, 1994, *La valigia dell'emigrante. Prima della didattica interculturale*, Istituto per la storia dell'Umbria contemporanea, Perugia.
- [32] Cfr. L. BENIGNO, A. BRUSA, F. FARINASSO, 1986, *Studiare l'emigrazione*, in O. CLEMENTI, G. MARCIALIS, T. SALA (a cura di), *La storia insegnata: problemi proposte esperienze*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, pp. 198-229; P. PEDRON, N. PONTALTI, 1991, *Allistante che mise piede nella Mericha. L'emigrazione transoceanica dal Trentino (1870-1914). Proposta didattica*, Museo del Risorgimento e della Lotta per la Libertà, Trento; D.R. NARDELLI, N. PONTALTI, 1995, *Nel cuore della storia. Viaggiando con Eugenio Silvestrucci e i suoi figli emigranti da Sigillo a Santa Tecla. Proposta didattica per la scuola dell'obbligo*, Istituto per la storia dell'Umbria contemporanea, Perugia; M. GUSSO, L. NADIN, M. SERRA (a cura di), *Culture e identità in gioco. Percorsi didattici interdisciplinari di educazione alla pace e al dialogo interculturale. Per la formazione degli adulti*, Emi, Bologna, pp. 18-24, 109-132 e 139-144; A. BRUSA, L. BRESIL, 1996, *Storia. Il mondo: popoli, culture, relazioni. Laboratorio per l'insegnante: percorsi e materiali di lavoro*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, vol. III, pp. 100-129; F. CECOTTI, 1999, *Guerra, miseria, emigrazione. Motivazioni e caratteristiche di una emigrazione insolita. Venezia Giulia 1945-1960*, in P. PEDRON, N. PONTALTI (a cura di), *Il novecento tra storia e memoria: percorsi didattici documentari*, Museo storico in Trento onlus, Trento, pp. 44-59; D.R. NARDELLI, 1999, *La vita in scena: storie di emigrazione raccontate cinquant'anni dopo*, ivi, pp. 62-77; P. PEDRON, N. PONTALTI, *Donne migranti*, ivi, pp. 80-102.
- [33] Cfr. A. BRUSA (a cura di), 1992, *Dal manuale alla storia locale. Trenta unità didattiche per la scuola media inferiore*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, pp. 99-117.
- [34] Cfr. AA. VV., 2003, *Un pianeta in movimento. Viaggio nei fenomeni migratori. Nuova versione aggiornata*, Mani Tese – Cres, Milano (cd-rom).
- [35] Cfr. M. GUSSO, 2006, *I film...*, cit., pp. 33-35; cfr. anche D. BARRA, W. BERETTA PODINI (a cura di), 1995, *Le migrazioni. Educazione interculturale e contesti interdisciplinari*, Cres – Edizioni Lavoro, Roma.
- [36] Cfr. M. GUSSO, 2002, *L'Italia...* cit..
- [37] Cfr. M. GUSSO, 1998, *Storia delle migrazioni*, in *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, a cura di E. DAMIANO, Angeli, Milano, pp. 355-411 e in particolare pp. 394-398.
- [38] Cfr. A. LONNI, 1994, *Macaroni e Vu' cumprà. L'Italia degli emigranti e l'Italia degli immigrati*, «Il Calendario del popolo», L, 579; C. BONIFAZI, 1998, *L'immigrazione straniera in Italia*, Il Mulino, Bologna, pp. 73-104; E. PUGLIESE, 2002, *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, ivi; P. CORTI, 2003, *Storia delle migrazioni internazionali*, Laterza, Roma-Bari, pp. 125-135; U. MELOTTI, 2004, *Migrazioni internazionali. Globalizzazione e culture politiche*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 135-186.
- [39] Cfr. M. GUSSO, 2002, *Dagli emigranti...*, cit..
- [40] M. RIGONI STERN, 1960, *Vecchia America*, «Paragone/Letteratura», XI, 126, pp. 55-78; ora in *Il bosco degli urogalli*, Einaudi, Torino, 2005, pp. 48-82 (I edizione: ivi, 1962).
- [41] S. STRATI, 1966, *Gianni Palaia di Melissa*, in *Gente in viaggio*, Arnoldo Mondadori, Milano; ora in *Gente in viaggio* (con DVD e CD Audio), Gallo & Calzati, Bologna 2004, pp. 95-104.
- [42] C. ABATE, 1993, *La pallottola*, in *Il muro dei muri*, Argo, Lecce, pp. 167-198; una prima edizione in tedesco della raccolta di racconti era stata pubblicata con il titolo *Den Koffer und weg* (Neuer Malik Verlag, Kiel 1984).
- [43] *Ivi*, p. 170.
- [44] CH. DE CALDAS BRITO, *Ana de Jesus*, in A. RAMBERTI, R. SANGIORGI (a cura di), 1998, *Le voci dell'arcobaleno*, Fara, Santarcangelo di Romagna (RN), pp. 54-57 (I edizione: in AA. VV., *Le voci dell'arcobaleno*, ivi, 1995, pp. 59-61).
- [45] K. KOMLA-EBRI, 1998, *Mal di...*, in A. RAMBERTI, R. SANGIORGI (a cura di), *Destini sospesi di volti in cammino*, ivi, pp. 125-135; poi in K. KOMLA-EBRI, 2003, *All'incrocio dei sentieri. I racconti dell'incontro*, Emi, Bologna, pp. 9-16.

[46] Cfr. B. TOMAŠEVSKIJ, 1928, *La costruzione...* cit., p. 311-326; S. CHATMAN, 1978, *Storia e discorso. La struttura narrativa nel romanzo e nel film*, Pratiche, Parma, 1984, pp. 15-16; H. GROSSER, 1985, *Narrativa*, cit., pp. 4-6 e 214-219.

[47] Cfr. S. CHATMAN, 1978, *Storia...*, cit., pp. 153-159; H. GROSSER, 1985, *Narrativa*, cit., pp. 42-47.

[48] M. RIGONI STERN, 1960, *Vecchia America*, «Paragone/Letteratura», XI, 126, pp. 55-78; poi in *Il bosco degli urogalli*, Einaudi, Torino 1962; ora in *Il bosco degli urogalli*, ivi, 2005, pp. 48-82, e in *Storie dall'Altipiano*, a cura di E. AFFINATI, Arnoldo Mondadori, Milano 2003, pp. 1486-1516.

[49] Nato ad Asiago (VI) nel 1921 da una famiglia in linea maschile di lontane origini arimanne, si arruolò nell'esercito italiano come volontario nel 1938; dopo l'entrata dell'Italia nella seconda guerra mondiale (1940), partecipò alla campagna contro la Francia in Val d'Isère e poi a quelle di Grecia (in Albania) e Russia, dove, durante la tragica ritirata de corpo d'armata alpino italiano del dicembre 1942 – gennaio 1943, come sergente maggiore partecipò al ripiegamento della sua compagnia; rientrato in Italia, l'8 settembre 1943 fu fatto prigioniero dai tedeschi a Colle Isarco, rinchiuso nel campo sportivo di Innsbruck e poi trasferito nella Prussia Orientale e in altri campi, finché non riuscì a evadere da Graz e a tornare a piedi a casa, dove rientrò il 9 maggio 1945. Da questa esperienza fu spinto a scrivere il romanzo autobiografico *Il sergente nella neve. Ricordi della ritirata di Russia* (Einaudi, Torino 1953), il primo di una lunga serie di romanzi e di raccolte di racconti, quasi sempre ispirati alle esperienze personali, familiari e della comunità locale dell'Altipiano di Asiago. Andato in pensione nel 1969, vive tuttora ad Asiago.

[50] L'anonimo protagonista una primavera raggiunge un fratello immigrato nell'autunno precedente nello stato del Michigan; con lui lavora un'estate e un inverno a cavare sassi per calcina da caricare sui vagoni della ferrovia e poi, a partire dalla primavera successiva, ad accendere lampade per la compagnia del gas a Chicago, dove il fratello sposa una compaesana e mette su casa; da solo, in treno, giunge in un piccolo villaggio multietnico più a nord, dove lavora in una cava di sassi, viene eletto sindaco, resta ferito nell'esplosione di una mina, dopo la guarigione si mette a fare il contadino. Nel giugno 1916 riceve dall'Italia una lettera del fratello maggiore, che gli scrive che il paese è stato invaso dagli austriaci e distrutto dalle bombe; allora, intorno al 1919, liquida la fattoria, torna a lavorare nella cava per altri dieci anni, ha un altro incidente sul lavoro; guarito, apre una bottega di alimentari.

[51] M. RIGONI STERN, 2005, *Vecchia...*, cit., p. 82.

[52] *ivi*, p. 77 e 80.

[53] Per un'analisi del testo cfr. M. PAGLIARA, 2004, *Guerra e emigrazione in un racconto di Mario Rigoni Stern: Vecchia America*, «La Nuova Ricerca», XIII, 13, pp. 105-116.

[54] Per esempio, "(...) polizai" (dal tedesco *polizei*, polizia), al posto di vigile (*ivi*, p. 72).

[55] Cfr. A. MOTTA, 1982, *Mario Rigoni Stern*, La Nuova Italia, Firenze; M. BUZZI, 1988, *Invito alla lettura di Mario Rigoni Stern*, Mursia, Milano; E. AFFINATI, 2003, *Mario Rigoni Stern: la responsabilità del sottufficiale*, in M. RIGONI STERN, *Storie...*, cit., pp. IX-LI.

[56] E. AFFINATI, 2003, *Cronologia*, in M. RIGONI STERN, *Storie...*, cit., p. LVIII.

[57] Per esempio, *L'ultimo viaggio di un emigrante*, «La Stampa», 9 dicembre 1979, poi pubblicato nella raccolta di racconti *Uomini, boschi e api*, Einaudi, Torino 1980, pp. 183-189, e infine in *Storie...*, cit., pp. 1545-1548.

[58] Per esempio, *Storia di Tönle*, Einaudi, Torino 1978.

[59] Cfr. P. CRUPI, 1979, *Letteratura ed emigrazione*, Casa del Libro Editrice, Reggio Calabria; S. MARTELLI, 2001, *Dal vecchio mondo al sogno americano. Realtà e immaginario dell'emigrazione nella letteratura italiana*, in P. BEVILACQUA, A. DE CLEMENTI, E. FRANZINA (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*, Donzelli, Roma, pp. 433-487.

[60] Cfr. E. FRANZINA, 1976, *La grande emigrazione. L'esodo dei rurali dal Veneto durante il secolo XIX*, Marsilio, Venezia; E. FRANZINA, 1984, *Dopo il '76. Una regione all'estero*, in *Storia d'Italia. Le Regioni dall'Unità a oggi. Il Veneto*, a cura di S. LANARO, Einaudi, Torino, pp. 469-575.

[61] Cfr. D.R. GABACCIA, 2000, *Emigranti. Le diaspore degli italiani dal Medioevo a oggi*, Einaudi, Torino, 2003, pp. 68-225 e 271-275; A. DE CLEMENTI, 2001, *La «grande emigrazione»: dalle origini alla chiusura degli sbocchi americani*, in P. BEVILACQUA, A. DE CLEMENTI, E. FRANZINA (a cura di), *Storia dell'emigrazione*

italiana. Partenze, cit., pp. 187-211.

[162] Cfr. E. VIAL, 2002, *In Francia*, in P. BEVILACQUA, A. DE CLEMENTI, E. FRANZINA (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*, Donzelli, Roma, pp. 133-146 e in particolare pp. 134-137.

[63] Cfr. E. PUGLIESE, 2002, *In Germania*, *ivi*, pp. 121-132 e in particolare pp. 126-127.

[64] Cfr. E. SORI, 1979, *L'emigrazione italiana dall'Unità alla seconda guerra mondiale*, Il Mulino, Bologna, pp. 293-336 e 401-427.

[65] Cfr. R.J. VECOLI, 2002, *Negli Stati Uniti*, in P. BEVILACQUA, A. DE CLEMENTI, E. FRANZINA (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*, cit., pp. 55-88.

[66] Cfr. G. MASSARA, 1984, *Americani. L'immagine letteraria degli Stati Uniti in Italia*, Sellerio, Palermo; S. MARTELLI, 1998, *Letteratura ed emigrazione: congedo provvisorio*, in S. MARTELLI (a cura di), *Il sogno italo-americano. Realtà e immaginario dell'emigrazione negli Stati Uniti*, CUEN, Napoli, pp. 405-443.

Tutti i *link* sono a siti sicuri e sono stati controllati per l'ultima volta il 25 maggio 2012).