

Simone Giusti

: Con la letteratura
: La lettura letteraria,
: la scuola, l'insegnamento

STUDI DI LETTERATURE MODERNE E COMPARATE

ISSN 2975-0377 (PRINT) | ISSN 2975-0229 (ONLINE)

STUDI DI LETTERATURE MODERNE E COMPARATE

Comitato di direzione

Pierluigi Pellini, Università degli Studi di Siena, Italia
Elena Anna Spandri, Università degli Studi di Siena, Italia
Nataschia Tonelli, Università degli Studi di Siena, Italia

Comitato Scientifico

Christine Berberich, University of Portsmouth, Regno Unito
Federico Bertoni, Università di Bologna, Italia
Rossana Bonadei, Università di Bergamo, Italia
Luciano Curreri, Université de Liège, Belgio
Donatella Izzo, Università di Napoli L'Orientale, Italia
Michael Jakob, Université Grenoble-Alpes, Francia
Danilo Manera, Università di Milano, Italia
Franziska Meier, Georg-August-Universität Göttingen, Germania
Roberta Morosini, Università di Napoli L'Orientale, Italia
Florian Mussgnug, University College London, Regno Unito
Luca Pietromarchi, Università Roma Tre, Italia
Marco Rispoli, Università di Padova, Italia
Daniela Rizzi, Università Ca' Foscari, Italia
Paolo Tortonese, Université Sorbonne Nouvelle, Paris, Francia
Juan Varela-Portas de Orduña, Universidad Complutense de Madrid, Spagna
Alessandro Vescovi, Università di Milano, Italia

Simone Giusti

Con la letteratura

La lettura letteraria, la scuola, l'insegnamento

FIRENZE UNIVERSITY PRESS | USIENA PRESS

2025

Con la letteratura : la lettura letteraria, la scuola, l'insegnamento / Simone Giusti. – Firenze : Firenze University Press ; Siena : USiena PRESS, 2025.
(Studi di letterature moderne e comparate ; 9)

<https://books.fupress.com/isbn/9791221507621>

ISSN 2975-0377 (print)

ISSN 2975-0229 (online)

ISBN 979-12-215-0761-4 (Print)

ISBN 979-12-215-0762-1 (PDF)

ISBN 979-12-215-0763-8 (ePUB)

ISBN 979-12-215-0764-5 (XML)

DOI 10.36253/979-12-215-0762-1

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Centro formazione insegnanti dell'Università degli Studi di Siena.

Peer Review Policy

Peer-review is the cornerstone of the scientific evaluation of a book. All FUP - USiena PRESS's publications undergo a peer-review process by external experts under the responsibility of the Editorial Board and the Scientific Boards of each series (DOI 10.36253/fup_best_practice.3).


Referee List

In order to strengthen the network of researchers supporting FUP - USiena PRESS's evaluation process, and to recognise the valuable contribution of referees, a Referee List is published and constantly updated on FUP - USiena PRESS's website (DOI 10.36253/fup_referee_list).

USiena PRESS Editorial Board

Roberta Mucciarelli (President), Federico Barnabè, Massimiliano Guderzo, Emilia Maellaro, Federico Rossi, Paola Bernardini, Guido Badalamenti, Marta Bellucci (Managing editor).

Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

 The online digital edition is published in Open Access on www.fupress.com.

Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated, derivative works are licensed under the same license and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

© 2025 Author(s)

Published by Firenze University Press and USiena PRESS

Powered by Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy
www.fupress.com

*This book is printed on acid-free paper
Printed in Italy*

Sommario

Premessa	9
PRIMA PARTE	
LE RISORSE DELLA LETTURA LETTERARIA	
CAPITOLO 1	
Il potere conoscitivo della letteratura: genealogia di un'idea	17
1. Todorov e Bruner: la lettura come costruzione	17
2. L'esperienza del lettore comune: la letteratura come fonte di conoscenza	23
3. La letteratura e il suo insegnamento	27
CAPITOLO 2	
Nel corpo e nel testo	35
CAPITOLO 3	
Dall'analisi del testo all'autobiografia del lettore	47
CAPITOLO 4	
Per una teoria letteraria a misura di insegnante	55
1. Le teorie letterarie tra creatività linguistica e decondizionamento	55
2. Strumenti per interpretare i testi dei bambini	58
3. Conclusioni	64

CAPITOLO 5	
La lettura ad alta voce come esperienza estetica	65
1. Un patto, per cominciare	65
2. Qui e altrove	66
3. La distanza, il sovraccarico, la ricompensa	68
4. Un'esperienza di collaborazione	72
5. Libri, opere, storie	74
CAPITOLO 6	
Ignorante chi legge: il potere dei libri e la responsabilità della scelta	79
PARTE SECONDA	
A NORMA DI LEGGE, A REGOLA D'ARTE	
CAPITOLO 7	
Per un curriculum di lingua e letteratura italiana centrato sulle competenze	87
1. Insegnamento letterario e scuola delle competenze	88
2. Dall'individuazione dei risultati al progetto didattico	97
CAPITOLO 8	
Leggere, scrivere e gestire i contenuti	125
1. La rivoluzione digitale: dall'ipertestualità alla transmedialità	125
2. Le tecnologie dell'educazione e la didattica della letteratura	134
3. Insegnamento letterario, competenze digitali e media education	141
CAPITOLO 9	
Imparare dalla letteratura nella scuola delle competenze	143
1. Il cambiamento permanente della scuola delle competenze	143
2. La presenza della letteratura nel Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese	145
3. Il valore formativo della letteratura nella scuola delle competenze	150
4. La scelta dei «testi significativi» e l'ascolto di «storie avvicinenti»	153
5. Per una didattica integrata della scrittura e della lettura (con la letteratura)	156
CAPITOLO 10	
Didattica e traduzione	159
1. La prospettiva della didattica della letteratura	159
2. Per un'ecologia della lettura in traduzione	160
3. Tradurre in presenza di tutte le lingue del mondo	163

CAPITOLO 11

Didattica orientativa e insegnamento letterario	167
1. Il rischio della selezione, dell'esclusione, della segregazione	169
2. L'orientamento come spazio educativo e la didattica orientativa	171
3. Dall'orientamento narrativo alla didattica orientativa con la letteratura	174
4. Orientare con la letteratura	177
Indice dei nomi	179

Premessa

Un giorno mentre ero seduta nella mia stanza, come sempre concentrata nello studio delle lettere, attività consueta della mia vita, e con intorno a me numerosi volumi di differenti materie, a quell'ora ormai stanca per avere studiato a lungo il difficile pensiero di diversi autori, distolsi lo sguardo dal mio libro, pensando per una volta di tralasciare le questioni sottili per dilettermi nella lettura di qualche poesia.

Christine de Pizan (traduzione di Patrizia Caraffi)

Se vi foste interessati di me quanto bastava per domandarmi di dove venivo, chi ero, dove andavo, il latino vi si sarebbe un po' sfocato dinanzi agli occhi.
Scuola di Barbiana

I vecchi sono egocentrici.

Gianni Rodari

Il romanzo *Absalom, Absalom!*, uno dei più ardui e importanti tra quelli scritti da William Faulkner, è al centro di un "esperimento" riportato da Alessandro Portelli in un suo saggio del 1983. Nel tentativo di «superare alcune resistenze degli studenti alla letteratura, percepita come estranea ai loro interessi, mera prova astratta nel corso a ostacoli verso la laurea, ma senza alcun rapporto con l'esperienza quotidiana»¹, Portelli racconta di aver proposto, in due seminari universitari tenuti in parallelo alle facoltà di Lettere di Roma e di Magistero di Arezzo, la lettura del testo di Faulkner, «un libro ostico, quasi incomprensibile e di poca o nulla "attualità"», messo a confronto con alcuni testi orali – interviste a operai delle acciaierie di Terni – dal carattere piano, accessibile e socialmente impegnato. Attraverso il confronto fra i testi (o, meglio, tra un testo e la trascrizione di una performance), insegnante e studenti avrebbero dovuto procedere all'identificazione delle analogie e poi alla graduale ricerca della «differenza che fa la letteratura»², andando a esaminare alcune delle caratteristiche stilistiche e formali presenti, in forme e con funzioni differenti, in entrambi i testi. L'esperimento viene valutato da Portelli come un autentico insuccesso didattico, poiché sembra che il solo ad

¹ A. Portelli, *Absalom, Absalom!. Storia orale e letteratura*, in Id., *Storie orali*, Donzelli, Roma 2017, pp. 95-108, a p. 95.

² Ivi, p. 103.

aver imparato qualcosa di nuovo sia stato proprio lui, l'insegnante. Tra le cause del fallimento, l'autore individua la scarsa reperibilità del libro di Faulkner, che costringe l'insegnante ad anticipare i risultati dell'indagine attraverso sue spiegazioni, «sopprimendo così la dimensione interattiva e di ricerca del seminario», col risultato che «quando finalmente ebbero il libro in mano ci trovarono più o meno quello che io gli avevo detto che ci avrebbero trovato»³. Inoltre, visto che il seminario era stato pensato come un diverso approccio alla letteratura e ai suoi rapporti con altri tipi di discorso, l'insegnante si sarebbe atteso ben altri cambiamenti negli studenti, che avrebbero dovuto quanto meno mettere in discussione le idee preconcepite di letterarietà e di cultura, o il ruolo stesso della produzione linguistica e della comprensione degli enunciati nella vita quotidiana. Quel che resta, infine, è un senso di delusione, che trova espressione nella pagina conclusiva:

Io avrei voluto che imparassero che davvero parliamo tutti in prosa, e qualche volta anche in poesia. Ma le istituzioni scolastiche e critiche avevano elevato rigidi steccati attorno alla prosa e alla poesia: sono cose destinate agli artisti e agli specialisti, cose cui la gente normale si accosta di rado, con prudenza e per obbligo. E forse ormai hanno ragione: a forza di separare la letteratura dal resto del mondo della parola, forse ormai la letteratura è davvero perduta per noi gente comune.

Gli studenti erano disposti a imparare cose nuove *sulla* letteratura, ma non credevano di poter fare qualcosa *con la* letteratura. Avevano capito perfettamente l'uso dell'iterazione cumulativa e della correzione paratattica, ma non sapevano cosa farsene quando parlavano a tavola coi genitori o al bar con gli amici, e neanche quando leggevano un altro romanzo, a meno che qualcuno non li avvertiva prima che ce la devono trovare. Soprattutto, avevano interiorizzato la separazione fra i grandi concetti astratti e l'umile oggetto di carta che avevano fra le mani. La sarta e l'operaio, poi, sono apparsi loro una curiosità ben trovata, o una stravaganza che ogni professore ha e bisogna lasciarli fare.

Il punto di rottura arrivò quando proposi di paragonare la scrittura di Faulkner ai loro stessi usi linguistici, al loro parlato quotidiano. Tutta la loro formazione gli aveva insegnato che la lingua, la cultura, la letteratura non sono mai cose che produciamo noi, ma entità che esistono fuori di noi, in altri luoghi e altri tempi, e a noi spetta solo di impararle e inghiottirle. Perciò, se colsero analogie fra la scrittura di Faulkner e il loro discorso quotidiano, questo non servì a valorizzare e capire il loro discorso, ma a svalutare quello di Faulkner. Ed è giusto che avvenga così, fino a che la dignità della cultura continuerà a risiedere nella siderale distanza tra le sue leggi universali e astratte, e le loro umili ed empiriche persone⁴.

Confessando tra l'altro i propri errori didattici e la propria impotenza di fronte a incrostazioni culturali difficili da rimuovere attraverso un solo corso universitario, Portelli mette in evidenza uno degli effetti collaterali meno visibili dell'insegnamento letterario di quegli anni, che nel 1981 sappiamo essere saldamente ancora-

³ Ivi, p. 108.

⁴ *Ibidem*.

to a un modello didattico idealistico-storicista, appena contaminato dal modello linguistico-semiotico di ascendenza strutturalista. Dopo anni e anni di frequentazione di opere, autori e movimenti della storia letteraria nazionale, è possibile, se non probabile, che la letteratura sia divenuta un bene immateriale dotato di un certo prestigio, e forse per questo da tenere separata dalle altre forme discorsive, situata al di fuori della portata delle persone inesperte, all'esterno della cerchia delle relazioni interpersonali, in una zona imprecisata del mondo delle idee.

Il dibattito sulla didattica della letteratura del decennio precedente, caratterizzato da un'accesa conflittualità e dall'ambizione di trattare questioni generali come, per esempio, il rapporto tra scuola e potere, aveva già messo a fuoco la necessità di cambiare i contenuti e i modi dell'insegnamento al fine di evitare, tra l'altro, che l'accesso ai beni letterari fosse usato per replicare le strutture sociali attraverso processi di selezione e di costruzione del consenso⁵. C'era anche chi, come Franco Brioschi, evidenziando il carattere relativista, funzionale e, quindi, istituzionale della letterarietà, aveva aperto in modo più radicale alla revisione dei contenuti dell'insegnamento⁶; e sarebbero venute di lì a poco le proposte didattiche di Guido Armellini, che per la prima volta danno spazio alle istanze del lettore comune, il quale, diversamente dal lettore professionista, «non ha nessun motivo di leggere un libro che non riesca a commuoverlo o a divertirlo»⁷ e se pure è interessato alla comprensione delle «risonanze cognitive, etiche, psicologiche implicite nell'esperienza letteraria», per lui «l'analisi del gioco e delle sue regole non è un fine, ma un mezzo per una partecipazione più piena al gioco stesso»⁸. Recuperando anche la lezione di Gianni Rodari⁹, fino a questo momento rimasta confinata nell'alveo della scuola di base e del dibattito pedagogico e linguistico, Armellini mette a fuoco l'importanza dello studio e della valorizzazione delle interazioni tra studenti e opere, che possono essere conosciute solo attraverso la riflessione e la discussione sulle esperienze letterarie:

[...] non andrebbe sottovalutato il fatto che, chiunque io sia, qualunque sia il mio grado di cultura e di dimestichezza con le teorie e le storie letterarie, non posso fare a meno di esprimere — almeno dentro di me — una valutazione positiva o negativa sul romanzo, sul telefilm o sulla canzonetta di cui mi trovo ad essere un fruitore; se non altro per decidere se continuare a usufruirne o se interrompere il contatto. Il giudizio di valore non è infatti un elemento aggiuntivo, estrinseco, della «partecipazione» al gioco estetico, ma guida

⁵ C. Acutis, *Premessa*, in *Insegnare la letteratura*, a cura di C. Acutis, Pratiche, Parma 1979, pp. 5-12, a p. 9.

⁶ F. Brioschi, *Teoria e insegnamento della letteratura*, in Id., *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, Net, Milano 2006, pp. 129-176.

⁷ G. Armellini, *Come e perché insegnare la letteratura. Strategie e didattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna 1987, p. 75.

⁸ Ivi, p. 78.

⁹ Cfr. almeno G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1973.

e informa il mio comportamento nei confronti di ogni prodotto artistico, di qualsiasi genere o livello: dal momento in cui decido di scegliere proprio quello fra tanti altri, al momento in cui, a fruizione conclusa, ne discuto con gli amici¹⁰.

E chissà che poi, in una scuola in cui la lettura letteraria si configuri come una delle tante forme di partecipazione al «gioco estetico», non sia possibile formare studenti disposti a credere di poter fare qualcosa *con la letteratura* e, quindi, pronti a ricorrere alla lettura letteraria anche al di fuori dei percorsi di istruzione, in ambienti non intenzionalmente educativi, senza lasciarsi fermare da pregiudizi pseudocolti o veteroumanisti sul carattere necessariamente elitario, separato ed esclusivo della letterarietà.

Quel che è sicuro è che, aprendosi alle istanze del lettore comune, la didattica della letteratura ha potuto e può ancora iniziare a immaginare modi e contenuti dell'insegnamento letterario insoliti e inconsueti per la scuola tradizionale, che non siano la traduzione di una determinata idea di letteratura elaborata nell'ambito degli studi letterari, né di un determinato pensiero pedagogico, ma che possano inserirsi nel sempre più complesso e variegato ambiente mediale. A partire dalla conoscenza di quei «fenomeni che siamo soliti designare con il termine "letteratura"», si legge ancora in Armellini, è possibile «individuare a che cosa possano servire e come possano essere usati in relazione alle esigenze formative delle attuali giovani generazioni»¹¹. Si tratta di un passo fondamentale in direzione della fondazione della didattica della letteratura come campo di ricerca autonomo, analogamente a quanto accaduto nel mondo francofono, dove le teorie della lettura letteraria come gioco di Picard¹² hanno gradualmente portato all'elaborazione di nuovi paradigmi e di metodi specifici per la ricerca sull'insegnamento e sull'apprendimento attraverso la letteratura. D'ora in avanti, nel corso degli anni Novanta e poi soprattutto nel decennio successivo, chi lo desidera ha la possibilità di entrare in uno spazio pubblico in cui discutere le condizioni e il valore dell'uso delle opere letterarie nella vita e per la vita.

Insegnare *con la letteratura* a scuola, o imparare dalla letteratura affinché sia possibile, al di fuori della scuola, continuare ad armeggiare *con la letteratura*, non corrisponde quindi a uno specifico metodo didattico, né tantomeno a tecniche prestabilite, quanto semmai a un approccio all'insegnamento letterario che in estrema sintesi può essere definito di servizio, basato sulla fiducia nel valore sociale di alcuni comportamenti letterari – la lettura, la scrittura e la condivisione delle esperienze di lettura e di scrittura – e sulla disponibilità a trovare le soluzioni più adeguate a garantire a ogni studente la possibilità di sperimentare il valore di quei comportamenti durante le ore di lezione, come accade ogni tanto nella vita comune.

Allo studio di questi comportamenti, con particolare attenzione alle diverse forme e manifestazioni della lettura letteraria, è dedicata la prima parte del volume, che si apre con un'indagine dell'evoluzione del pensiero di Tzvetan Todorov messo a confronto con alcuni aspetti delle teorie di Jerome Bruner e di Richard

¹⁰ Armellini, *Come e perché insegnare la letteratura*, cit., p. 82.

¹¹ Ivi, p. 50.

¹² Cfr. M. Picard, *La lecture comme jeu*, Les Éditions de Minuit, Paris 1986.

Rorty. Dall'iniziale interesse per il funzionamento dei processi di costruzione di universi immaginari e, quindi, sulle relative caratteristiche dei dispositivi testuali, Todorov volge lo sguardo alla dimensione antropologica della lettura, che può essere indagata grazie all'introspezione del lettore e della lettrice, e attraverso il confronto tra le diverse esperienze di lettura. A una riflessione sull'esperienza estetica, una delle risorse fondamentali di cui dispone l'insegnamento letterario, qui indagata a partire dagli studi di Jean-Marie Schaeffer e tenendo conto della svolta bioculturale di cui si è fatto promotore in Italia Michele Cometa, segue un capitolo sulla transizione che ha condotto dalla centralità dell'analisi del testo, marchio di fabbrica dello strutturalismo e del *close reading* scolastico, all'autobiografia del lettore, emblema di un approccio alla lettura orientato ai processi di comprensione e alla condivisione delle interpretazioni. D'altronde, – e siamo al capitolo terzo – Gianni Rodari aveva ipotizzato già nel 1973 il superamento dell'analisi del testo come strumento di decondizionamento, arrivando a proporre il ricorso alla teoria e critica letteraria da parte dell'insegnante, che avrebbe dovuto ricorrere a ogni mezzo disponibile per leggere e interpretare i testi prodotti dagli e dalle studenti, promossi al rango di opere degne della massima attenzione, perché rivelatrici della visione del mondo dei protagonisti del percorso scolastico. Seguono un capitolo sulla lettura ad alta voce condivisa, una tecnica didattica – ma anche uno dei possibili comportamenti letterari – esplorata dal punto di vista letterario, estetico, antropologico e politico. Chiudono la sezione alcune considerazioni sul ruolo di mediazione dell'insegnante che legge e che sceglie libri da far leggere a scuola.

Il titolo della seconda parte del libro, *A norma di legge, a regola d'arte*, fa riferimento all'opportunità di mettere a frutto le risorse della lettura letteraria tenendo conto sia del quadro normativo che discende dalla Costituzione dell'Italia repubblicana, che prevede che l'insegnante sia libero di individuare approcci metodi e contenuti purché siano coerenti con i risultati di apprendimento indicati dallo Stato per la scuola pubblica e condivisi con la comunità scolastica rappresentata istituzionalmente dal collegio dei docenti del proprio Istituto, sia delle conoscenze che derivano dalla ricerca educativa e dagli studi di didattica. Nello specifico, i cinque capitoli che compongono la sezione, dedicati rispettivamente alla progettazione didattica, alle tecnologie digitali, alla didattica per competenze, alla lettura in traduzione e alla didattica orientativa, intendono fornire indicazioni e suggerimenti didattici a chi voglia ricorrere alle risorse letterarie per perseguire gli scopi previsti dai diversi gradi e ordini di scuola. Scritti nell'arco di un quindicennio, i diversi capitoli condividono l'idea che gli approcci didattici orientati allo sviluppo delle competenze, che la scuola italiana ha gradualmente introdotto a partire dal 2007, siano dei validi alleati di chi intende promuovere la formazione di lettori e lettrici per la vita, ovvero di chi pensa che la lettura letteraria sia una forma di esperienza utile ad acquisire dei saperi che arricchiscono l'immaginario e aiutano a mettere il mondo e la vita in prospettiva¹³.

¹³ J.-L. Dufays, *Compétences et apprentissage de la littérature*, in *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, sous la direction de N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, J.-F. Massol, Champion, Paris 2020, pp. 44-47, a p. 47.

Di seguito sono elencati i testi dalla cui rielaborazione più o meno profonda è nato questo libro, che è dedicato alle direzioni e alle redazioni delle riviste, ai comitati scientifici, ai revisori anonimi e a tutti coloro che, con spirito di servizio e senso delle istituzioni, hanno contribuito a questo risultato.

- *Il potere conoscitivo della letteratura: genealogia di un'idea*, «Symbolon», 9-10, 2018-2019, pp. 197-220.
- *Nel corpo e nel testo: nuove prospettive per l'uso dei classici della letteratura*, in *Letteratura e Scienze. Atti delle sessioni parallele del XXIII Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti)*. Pisa, 12-14 settembre 2019, a cura di A. Casadei, F. Fedi, A. Nacinovich, A. Torre, Adi editore, Roma <https://www.italianisti.it/publicazioni/atti-di-congresso/letteratura-e-scienze/Giusti.pdf>
- *Dall'analisi del testo all'autobiografia del lettore: verso una didattica della lettura letteraria*, «Opera», II, 3, dicembre 2024, pp. 45-55.
- *Per una teoria letteraria a misura d'insegnante: Rodari, la creatività linguistica e l'interpretazione dei testi infantili*, «Lifelong, Lifewide Learning (LLL)», 2023, v. 19, n. 42, pp. 591-601 <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.765>.
- *La lettura ad alta voce come esperienza estetica*, in *La lettura ad alta voce condivisa: un metodo in direzione dell'equità*, a cura di F. Batini, Il Mulino, Bologna 2023, pp. 103-121.
- *Ignorante chi legge: il potere dei libri e la responsabilità della scelta*, in *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud*, Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024, a cura di F. Batini, Pensa Multimedia, Lecce 2024, pp. 35-40.
- *Per un curriculum di lingua e letteratura italiana centrato sulle competenze*, in *La letteratura in cui viviamo. Saggi e interventi sulle competenze letterarie*, a cura di P. Giovannetti, Loescher, Torino 2015, pp. 23-49.
- *Leggere, scrivere e gestire i contenuti: la didattica della letteratura nell'era del web*, in *L'Italianistica oggi: ricerca e didattica*, Atti del XIX Congresso dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Roma, 9-12 settembre 2015), a cura di B. Alfonzetti, T. Cancro, V. Di Iasio, E. Pietrobon, Adi editore, Roma 2017.
- *Imparare dalla letteratura nella scuola delle competenze. Il caso del Canton Ticino* in *Insegnare Letteratura. Teorie e pratiche di una disciplina*, a cura di A. Carta, Loescher, Torino 2019, pp. 65-82, che a sua volta rielabora e approfondisce un articolo dal titolo *Imparare dalla letteratura nella scuola delle competenze*, «forumlecture.ch», 3, 2018, n° monografico su *Nouveaux plans d'études et didactique de la littérature*.
- *Traduzione e didattica*, in *Transcreazioni. L'atto creativo nei processi traduttivi*, a cura di R. Calzoni, G. Covella, H. Como, M. Maffei, Mimesis, Milano 2025, pp. 211-220.
- *Didattica orientativa e insegnamento letterario*, «La ricerca», 12, 26, maggio 2024, pp. 74-79.

Prima parte

Le risorse della lettura letteraria

Il potere conoscitivo della letteratura: genealogia di un'idea

1. Todorov e Bruner: la lettura come costruzione

Nel 1971 Tzvetan Todorov, all'epoca ricercatore del CNRS a Parigi, raccoglie i suoi studi sul racconto in un volume intitolato *Poétique de la prose*¹. Il libro, tradotto in inglese da Richard Howard nel 1977, è destinato a influenzare in modo significativo gli studi sul pensiero narrativo dello psicologo Jerome Bruner, il quale a metà degli anni Ottanta ne sfrutta le argomentazioni per illustrare una delle caratteristiche fondamentali del discorso narrativo: la *congiuntivizzazione* della realtà².

In un libro uscito nel 1986 con il titolo *Actual Minds, Possible Worlds*, Bruner individua due tipi di pensiero: il pensiero paradigmatico o logico-scientifico, che persegue l'ideale di un sistema descrittivo ed esplicativo formale e matematico, ovvero «si serve di procedure atte ad assicurare la verificabilità referenziale e a saggiare la verità empirica»³, e il pensiero narrativo, che «si occupa delle inten-

¹ T. Todorov, *Poétique de la prose*, Seuil, Paris 1971, poi ripubblicato con il titolo *Poétique de la prose (choix) suivis de Nouvelles recherches sur le récit*, Seuil, Paris 1978.

² Il saggio a cui fa riferimento Bruner è *Les transformations narratives*, contenuto in T. Todorov, *The Poetics of Prose*, trans. by R. Howard, Foreword by J. Culler, Cornell University Press, Ithaca and London 1977. Il capitolo è assente dall'edizione italiana del volume: T. Todorov, *Poetica della prosa*, trad. it. di E. Ceciarelli, Bompiani, Milano 1995.

³ J. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.)-London, 1986, citato da Id., *La mente a più dimensioni*, trad. it. di R. Rini, Laterza, Bari-Roma 2003, p. 17.

zioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso»⁴. Il discorso narrativo, usato da scrittori, drammaturghi e poeti, avrebbe il potere di evocare paesaggi soggettivi e una molteplicità di prospettive diverse proprio grazie alla possibilità di coniugare la realtà al congiuntivo. Questa potenzialità è spiegata da Bruner grazie al concetto di *trasformazione narrativa*, coniato da Todorov con la finalità di contribuire alla costruzione di una grammatica del racconto e alla comprensione della natura stessa della narrazione. In estrema sintesi, la trasformazione narrativa consiste nella possibilità di trasformare un «predicato di base», una proposizione semplice di tipo espositivo, un'asserzione – per esempio, scrive Bruner «*x commette un delitto*»⁵ – attraverso dei cambiamenti che permettono al discorso di acquisire un senso, evitando che esso rimanga «pura informazione»⁶, quel «tipo di esposizione» che – sono ancora parole di Bruner – «riduce al minimo le presupposizioni e impedisce al lettore di andare troppo al di là dell'informazione data»⁷.

Questa è la spiegazione della teoria di Todorov fornita da Bruner:

Supponiamo che una persona pronunci inizialmente una proposizione che sia il più possibile semplice, espositiva e non “congiuntiva”; *x commette un delitto*. Di fatto essa delinea un “prodotto” o un evento. Asserisce. Ebbene, secondo Todorov ci sono sei trasformazioni semplici capaci di tramutare l'azione del verbo da fatto compiuto in processo psicologico e, quindi, in qualcosa di contingente e, nel nostro senso, congiuntivo. Tali trasformazioni semplici sono le seguenti: *Modalità*. La modalità, che grammaticalmente è un ausiliario modale del verbo, rende soggettiva l'azione: *deve, può, potrebbe, vorrebbe* e così via. [...] *x non può non commettere un delitto e x dovrebbe commettere un delitto*. [...].

Intenzione. In questo caso l'atto viene incorporato direttamente nell'intenzione: *x progetta di compiere un delitto* (o, anche, *spera di compierlo, intende compierlo* e così via).

Risultato. Il risultato – come nella proposizione *x riesce a compiere un delitto* – è una trasformazione il cui effetto è quello di presupporre un'intenzione e di sollevare, lasciandolo però aperto, il problema di come l'azione sia stata compiuta. Il *modo* – per esempio nell'espressione *x ha voglia di commettere un delitto* – rende soggettiva l'azione e designa un atteggiamento che ne modifica l'intenzione.

L'aspetto esprime un modo di segnalare il tempo non in relazione a indicazioni astratte come il tempo dei verbi, ma in relazione al progredire del compimento di un'azione in corso; è quanto avviene, per esempio, in questo enunciato: *x si accinge a commettere un delitto* (oppure *sta compiendo un delitto* e così via). [...].

⁴ Ivi, p. 18.

⁵ Ivi, p. 37. L'esempio fornito da Bruner è modellato su quello fornito dallo stesso Todorov, *Poétique de la prose (choix)*, cit., p. 123: «*x tue sa mère*».

⁶ Si legge in ivi, p. 132: «elle [la transformation] permet au discours d'acquérir un sens sans que celui-ci devienne pure information».

⁷ Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 39.

Lo *status* – per esempio nell'enunciato *x non sta commettendo un delitto* – è una trasformazione che lascia intendere la possibile esistenza di un desiderio, di un concorso di circostanze o di un'opportunità di commettere un delitto, oppure anche di un'accusa di averlo commesso. La negazione costituisce un potente spunto per presupposizioni sul possibile. «Io non commetto delitti» è un'affermazione che apre tutto un mondo di prospettive alternative.

Todorov mostra anche una mezza dozzina di trasformazioni complesse nelle quali ad alterare un enunciato è l'introduzione di un sintagma verbale che modifica il verbo principale. Questo complesso di sintagmi verbali ha la funzione di aggiungere al verbo originario una «fatticità», cioè uno stato di attività mentale che si accompagna al verbo principale. Tali trasformazioni collocano l'azione sullo sfondo della coscienza. Eccole:

Apparenza:	x finge di aver commesso un delitto.
Conoscenza:	x apprende di aver commesso un delitto.
Supposizione:	x prevede di commettere un delitto.
Descrizione:	x riferisce di aver commesso un delitto.
Soggettivizzazione:	x pensa di aver commesso un delitto.
Atteggiamento:	x gode nel commettere un delitto ⁸ .

Sulla scorta di queste categorie, Bruner illustra quindi i risultati di una ricerca condotta in collaborazione con Gwyneth Lewis. I due hanno messo a confronto due testi, entrambi aventi la ritualità come tema principale: il racconto *Cenere* di James Joyce (da *Gente di Dublino*) e un capitolo del libro *Brothers of Light, Brothers of Blood* dell'antropologa Martha Weigel. I due brani, sottoposti ad un'analisi "todoroviana", hanno rivelato tutta la loro differenza, così sintetizzata da Bruner: «Per esprimerci in termini alquanto sommari, mentre il racconto contiene in media due trasformazioni per periodo, la trattazione antropologica ne contiene una ogni due»⁹. In un secondo momento i ricercatori hanno coinvolto un gruppo di lettori e lettrici a cui è stato chiesto di leggere i due brani e di raccontarli con parole proprie. Anche questi resoconti, sottoposti allo stesso tipo di analisi, sono risultati molto diversi dal punto di vista della frequenza delle trasformazioni, a tutto vantaggio dei lettori di *Cenere* di Joyce. Sembra infatti – deduce Bruner – che chi racconta un brano tenda a conservarne, oltre che il contenuto, anche «il "modo" del racconto»¹⁰.

Secondo Bruner, infine, sulla scorta delle tesi di Todorov e delle successive verifiche sperimentali – corroborate dalle idee di Wolfgang Iser¹¹ – è possibile arrivare ad affermare che:

⁸ Ivi, pp. 37-39.

⁹ Ivi, p. 40.

¹⁰ Ivi, p. 42.

¹¹ Bruner fa riferimento a W. Iser, *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, trad. it. di R. Granafè e C. Dini, Il Mulino, Bologna 1987 (ed. or. *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, 1976), da cui riprende l'idea che i lettori dispongano di una strategia e di un repertorio che applicano al testo durante la lettura.

[...] il processo con cui l'autore crea un'opera narrativa di un certo tipo e in una certa forma mira non a suscitare una reazione standardizzata, ma ad evocare quanto c'è di più appropriato ed emotivamente vivo nel repertorio del lettore. Così la "grande" narrativa è invariabilmente quella che riesce, ad un tempo, a comporre vicende umane che siano "accessibili" al lettore e a presentarle in una versione che sia "al congiuntivo" quanto basta per consentirgli di *riscriverle* facendo entrare in gioco la propria immaginazione. Dei processi che intervengono in tale lavoro di *risrittura* non possiamo sperare di dare che una spiegazione di tipo "interpretativo" [...]¹².

Il dialogo a distanza di Bruner con Todorov prosegue poi nelle ultime pagine del libro, al momento di tirare le conclusioni. In questa sede, Bruner riprende due articoli, uno di George Steiner e l'altro di Todorov, usciti poco tempo prima sul «Times Literary Supplement»¹³, in cui sia l'uno che l'altro studioso sembrano intimoriti dalla deriva poststrutturalista e decostruzionista, Bruner richiama entrambi alla necessità di dare per acquisite le conquiste del costruttivismo, che potrebbero avere conseguenze straordinariamente feconde nell'ambito degli studi sullo sviluppo umano e sulla didattica, senza prestare troppa attenzione a quelle sue tendenze nichiliste che, egli dice, sono troppo noiose per essere davvero temibili. Poi conclude con un elogio della letteratura come strumento per educare alla libertà e alla negoziazione:

In questo libro ho cercato di mettere a fuoco l'idea che la funzione della letteratura com arte è quella di aprirci ai dilemmi, alle ipotesi, alla vasta gamma di mondi possibili a cui un testo può fare riferimento. Per rendere l'idea di un mondo meno fisso, meno banale e più suscettibile di "ri-creazione", ho usato l'espressione "mettere al congiuntivo". La letteratura "mette al congiuntivo", rende strano, fa sì che l'ovvio sia meno ovvio, l'inconoscibile meno inconoscibile e i problemi di valore più accessibili alla ragione e all'intuizione. In questa luce, la letteratura è veicolo di libertà e di chiarezza, strumento dell'immaginazione e, anche, della ragione. È la nostra unica speranza nella notte buia in cui ci muoviamo¹⁴.

Todorov, che nel 1986 aveva intanto compiuto la sua svolta antropologica¹⁵, non risponde a Bruner, né riprenderà mai esplicitamente le sue argomentazioni. È degno di nota, tuttavia, il fatto che nel 1978 egli pubblicò un saggio intitolato

¹² Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 42.

¹³ Il pezzo di Todorov è intitolato *All Against Humanity* ed è una recensione a R. Scholes, *Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English*, Yale University Press, New Haven 1985.

¹⁴ Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 192. Anche in Id., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura e vita*, trad. it. di M. Carpitella, Laterza, Bari-Roma 2002, p. 127, Todorov è individuato come l'ispiratore dell'idea di *congiuntivizzazione*.

¹⁵ Di «svolta» parla Giulia Cosio, *Tzvetan Todorov: ipotesi per un ritratto a figura intera*, «ACME» - Annali della Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università degli Studi di Milano, LXV, 3, settembre-dicembre 2012, pp. 221-242, a p. 225: «La svolta di questi pochi anni [1981-1984] dà avvio a una fase in cui il motivo dominante diventa, in senso figurato e lette-

La lecture comme construction, aggiunto in coda alla seconda edizione di *Poétique de la prose*¹⁶ e incluso nel volume *Les genres du discours*¹⁷. Nell'arco di circa quindici pagine, Todorov illustra l'esperienza della lettura dei classici (definiti «testi rappresentativi», poiché capaci di costruire immagini nella mente di chi legge), iniziando così:

Non si riesce a cogliere ciò che è onnipresente. Nulla vi è di più comune della lettura, e nulla di più ignoto. Leggere: è così semplice che sembra, a prima vista, che non vi sia niente da dire al riguardo.

Negli studi sulla letteratura si è talvolta – raramente – affrontato il problema della lettura da due punti di vista molto differenti: l'uno tiene conto dei lettori nella loro diversità storica o sociale, collettiva o individuale; l'altro, dell'immagine del lettore, tal quale si trova rappresentata in alcuni testi: il lettore come personaggio, o ancora come “narratario” [*narrataire*]. Ma resta un campo inesplorato, quello della logica della lettura, che non è rappresentato nel testo e che perciò è anteriore alla differenza individuale.

Esistono più tipi di lettura. Mi soffermerò qui su uno solo di essi, non certo il minore: la lettura dei classici della narrativa, più esattamente dei testi detti rappresentativi. È questa lettura, ed essa soltanto, che si effettua come una costruzione¹⁸.

A partire dal testo, grazie a una particolare modalità di lettura, i lettori sarebbero in grado di costruire universi immaginari che non imitano la realtà, ma la creano:

Ciò che esiste, all'inizio, è il testo, e nient'altro che il testo; solo sottoponendolo a un tipo particolare di lettura costruiamo, a partire da esso, un universo immaginario. Il romanzo non imita la realtà, la crea: questa formula dei preromantici non è una semplice innovazione terminologica; solo la prospettiva della costruzione ci permette di comprendere il funzionamento del testo cosiddetto rappresentativo.

La questione della lettura si riassume dunque nel modo seguente: come un testo conduce alla costruzione di un universo immaginario? Quali sono gli aspetti del testo che determinano la costruzione da noi effettuata in occasione della lettura, e in quale modo¹⁹?

La domanda che si pone Todorov – a cui cercheranno di dare una risposta, negli anni seguenti, la linguistica cognitiva, le neuroscienze e, soprattutto, la

rale, un *altro*: gioco linguistico a spiegare la comparsa di una nuova parola-chiave nel pensiero di Todorov, *alterità*».

¹⁶ Todorov, *Poétique de la prose (choix)*, cit., pp. 175-188.

¹⁷ Id., *I generi del discorso*, trad. it. di M. Botto, La Nuova Italia, Firenze 1993, pp. 86-98 (ed. or. *Les genres du discours*, Seuil, Paris 1978).

¹⁸ Id., *Poetica della prosa*, cit., p. 187.

¹⁹ Ivi, pp. 187-188.

poetica cognitiva – apre il varco a uno studio antropologico della lettura e della letteratura. Se è il testo, infatti, a contenere le istruzioni necessarie alla costruzione dell'universo immaginario che si forma nella mente del lettore, è però il singolo lettore, donna o uomo in carne e ossa, a fornire i materiali da costruzione: i propri ricordi e le immagini già presenti nella sua memoria, grazie ai quali può *costruire* l'universo immaginario *evocato* nel testo dall'autore. La lettura dei testi rappresentativi è una vera e propria *produzione*, e come tale può essere indagata sono attraverso l'«introspezione» o il confronto con «i racconti che gli altri possono fare della loro lettura»²⁰.

Secondo Todorov, solo le «frasi referenziali» permettono la costruzione del mondo, poiché hanno il potere di evocare avvenimenti nella mente di chi legge, consentendogli di «costruire un universo immaginario»²¹. Vediamo un suo esempio concreto di frase referenziale, contrapposta a una frase sentenziosa:

Prendiamo due frasi di *Adolphe* [di Benjamin Constant]: «La sentivo migliore di me, mi disprezzavo per esserle indegno. È una sventura terribile quella di non essere amati quando si ama ma è un bene grande essere amati con passione quando non si ama più». La prima di queste due frasi è referenziale: essa evoca un avvenimento (i sentimenti di Adolphe); la seconda non lo è: è una sentenza. La differenza tra le due viene segnalata mediante degli indici grammaticali: la sentenza esige il presente, la terza persona del verbo non comporta anafore²².

Ovviamente il lettore legge tutto il testo, non le singole frasi. Ma una volta che le frasi referenziali hanno fornito al lettore un qualche appiglio per costruire il suo universo immaginario, anche le altre vengono osservate da quel punto di vista e contribuiscono al suo consolidamento. Per spiegare meglio il fenomeno, Todorov propone di distinguere due diverse modalità di ricezione del testo: la «significazione», che presuppone la conoscenza della lingua nella quale il testo è stato scritto e che conduce alla *comprensione* del testo, e la «simbolizzazione», secondo la quale «i fatti simbolizzati vengono *interpretati*»²³. Le interpretazioni, specifica Todorov di seguito, «variano da un soggetto all'altro», sono quindi soggettive, personali, e sono fondamentali alla costruzione di quell'universo immaginario senza il quale il testo rimarrebbe piatto, incapace di evocare o rappresentare alcunché. Questo è lo schema usato da Todorov per illustrare il fenomeno della lettura di quelli che definisce testi rappresentativi:

1. Racconto dell'autore → 2. Universo immaginario evocato dall'autore → 3. Universo immaginario costruito dal lettore → 4. Racconto del lettore.

Come rispondere – conclude Todorov – alla domanda «come conosciamo ciò che si produce nel momento della lettura?». E come rispondere alla domanda

²⁰ Ivi, p. 192.

²¹ *Ibidem*.

²² Ivi, p. 188.

²³ Ivi, p. 193.

che si porrà Bruner qualche anno dopo: «Come stabilire se, e fino a che punto, l'interpretazione di un lettore rispecchia la sostanza di un racconto, rende giustizia all'intenzione dell'autore e si conforma al repertorio di una cultura?»²⁴. Le risposte sono due: «per introspezione» – una fonte di conoscenza a cui Todorov attingerà soprattutto per la stesura di *La vita comune*²⁵ – e grazie al confronto coi «racconti che gli altri possono fare della loro lettura», i quali sono diversi per ogni lettore e a ogni lettura, poiché non descrivono «l'universo del libro in sé» ma un «universo trasformato, come si trova nella psiche di ogni individuo»²⁶. Il lettore comune, quello che legge per soddisfare i propri bisogni e non per mestiere, acquisisce, a partire da questo momento, un ruolo determinante nella ricerca di Todorov, il quale non potrà più accontentarsi dell'analisi dei testi come unica fonte di conoscenza.

2. L'esperienza del lettore comune: la letteratura come fonte di conoscenza

Nel 1982, con la pubblicazione di *La conquista dell'America*, Todorov tenta un'operazione retorica e critica nuova: scrivere un libro per indurre i lettori a compiere un'esperienza di incontro con l'altro che sia in grado di produrre un cambiamento nei lettori stessi. Di fronte alla scelta tra argomentare logicamente o raccontare una storia, l'autore dichiara di aver preferito la seconda opzione:

Ho scelto di raccontare una storia. Più vicina al mito che all'argomentazione logica, essa tuttavia se ne distingue sotto due aspetti. Prima di tutto perché è una storia vera (mentre il mito *poteva*, ma non *doveva* necessariamente esserlo), e in secondo luogo perché il mio principale interesse è più quello di un moralista che di uno storico: il presente mi importa assai più del passato. Alla domanda: come comportarsi nei confronti dell'altro? non sono in grado di rispondere se non narrando una *storia esemplare* (è il genere da me scelto), una storia – dunque – quanto più vera è possibile, ma della quale cercherò di non perdere di vista quel che gli esegeti della Bibbia chiamavano il senso tropologico o morale. In questo mio libro si alterneranno, un po' come in un romanzo, le sintesi o vedute d'insieme sommarie, le scene, o analisi particolari gremite di citazioni; le pause, nel corso delle quali l'autore commenta quanto è accaduto; non mancheranno neppure frequenti ellissi od omissioni: ma non è questo il punto di partenza di ogni storia²⁷?

²⁴ Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 45.

²⁵ T. Todorov, *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Seuil, Paris 1995. Si cita dall'edizione italiana, Id., *La vita comune*, trad. it. di C. Bongiovanni, Pratiche, Milano 1998, p. 12: «Vi è infine un'ultima fonte evidente di conoscenze antropologiche che merita di essere menzionata soltanto a causa della recente svolta falsamente "oggettivista" delle attuali scienze umane: l'introspezione».

²⁶ Id., *Poetica della prosa*, cit., p. 192.

²⁷ Id., *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Seuil, Paris 1982. Si cita da Id., *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, trad. it. di A. Serafini, Einaudi, Torino 1984, p. 6.

Todorov, agendo da scrittore, cerca di realizzare un testo in grado di sollecitare la capacità simbolizzante e interpretativa dei lettori: un testo *referenziale*, che sappia evocare un universo immaginario, il quale deve necessariamente, per funzionare, essere ricostruito nella mente di chi legge. Questo processo, una volta compiuto, dovrebbe modificare la cultura dei lettori, poiché, sostiene Todorov nel suo epilogo, «prendere coscienza della relatività, e quindi dell'arbitrarietà, di un segmento della nostra cultura significa già modificarlo un poco»²⁸. Le argomentazioni, afferma Bruner, «ci convincono della propria verità, i racconti della propria verosimiglianza»²⁹, e Todorov, che grazie al suo metodo riesce a indagare «il rapporto concreto con l'alterità»³⁰, scrive sì una storia documentata e perciò, in un certo senso, vera, ma non aspira a ottenere il riconoscimento della verità storica: preferendo la narrazione all'argomentazione, Todorov non pretende di riuscire a convincere che le storie narrate sono vere, cioè realmente accadute, ma di consentire a chi legge di rifare una delle più potenti esperienze di incontro con l'altro e di riflessione sull'incontro con l'altro che siano state compiute nella storia umana.

Quest'idea di un uso delle storie – anche di quelle che non corrispondono a una verità storica – a fini pratici è ripresa, e applicata specificamente al caso della letteratura, in *Critica della critica* (1984):

Credo sia possibile modificare l'immagine che abbiamo della critica, ma a condizione di trasformare nello stesso tempo l'idea che ci facciamo della letteratura. Da duecento anni i romantici e i loro innumerevoli eredi hanno ripetuto a gara che la letteratura era un linguaggio fine a sé stesso. È tempo di affrontare (e di affermare) alcune evidenze che non avremmo dovuto dimenticare: la letteratura concerne l'esistenza umana e, a dispetto di chi ha paura delle grandi parole, un discorso che tende alla verità e alla morale. La letteratura è svelamento dell'uomo e del mondo, diceva Sartre; e aveva ragione. Infatti essa non sarebbe nulla, se non ci permettesse di capire meglio la vita. Se si è potuto perdere di vista una dimensione così essenziale della letteratura, è stato per avere preventivamente ridotto la verità a verifica e la morale a moralismo. Le frasi del romanzo, diversamente da quelle della storia, non pretendono alla verità fattuale: inutile sfondare una porta aperta. Compito del romanzo non è descrivere le forme specifiche e storiche di una società, anche se nulla vi si oppone; né in questo potrà mai consistere la sua verità. D'altra parte, non si dovranno neppure considerare necessariamente giuste le idee dell'autore. Ma la letteratura è sempre un tentativo di rivelarci «un lato ignoto dell'esistenza umana», come dice da qualche parte Milan Kundera; perciò, anche se non ha alcun privilegio che le garantisca di accedere alla verità, essa non smette mai di cercarla³¹.

²⁸ Ivi, pp. 308-309.

²⁹ Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 15.

³⁰ Cosio, *Tzvetan Todorov*, cit., p. 231.

³¹ T. Todorov, *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage*, Seuil, Paris 1984; si cita da Id., *Critica della critica. Un romanzo di apprendistato*, trad. it. G. Zattoni Nesi, Einaudi, Torino 1986, pp. 185-186.

La letteratura, dunque, analogamente alla storia dei fatti realmente accaduti – come, per esempio, quelli narrati in *La conquista dell'America* – rappresenterebbe per Todorov una fonte di conoscenza fondamentale alla comprensione dell'esistenza umana, indipendentemente dal fatto che le opere letterarie siano finzionali. Esisterebbero dunque due tipi di verità: una «verità fattuale», che interessa la storia, e un altro tipo di verità, quella della letteratura, che può anche incidentalmente coincidere con la verità fattuale ma che non richiede le stesse modalità di verifica. Senza preoccuparsi troppo del rigore filosofico delle sue affermazioni, Todorov sta anche in questo caso anticipando uno degli argomenti di *La mente a più dimensioni* di Bruner, laddove lo psicologo si preoccupa, come abbiamo visto – ricorrendo tra l'altro alle argomentazioni di Richard Rorty³² – di distinguere il pensiero logico-scientifico, il quale «si serve di procedure atte ad assicurare la verificabilità referenziale e a saggiare la verità empirica»³³, dal pensiero narrativo, per il quale, al contrario, non c'è bisogno che sussista una possibilità di prova³⁴.

Questa nuova consapevolezza del potenziale conoscitivo delle opere letterarie, considerate da Todorov come *testi rappresentativi* in grado di evocare e costruire universi immaginari e che raccontano una loro verità sulla condizione umana, trova la sua applicazione più efficace in *La vita comune*, il saggio sull'antropologia pubblicato nel 1995. Nel descrivere il suo metodo di lavoro, Todorov fornisce innanzitutto una giustificazione alla necessità di ricorrere a una pluralità di discipline – «Ho inoltre utilizzato alcuni lavori realizzati nell'ambito delle scienze umane e, in particolare, riguardo alla questione che mi interessa, nell'ambito della psicologia e della psicoanalisi» – le quali non sono state scelte per un loro «privilegio qualitativo», ovvero per una loro presunta superiorità epistemologica, basata sull'adesione al metodo scientifico e sulla ricerca di una verità fattuale, quanto semmai perché anch'esse mettono a disposizione dello studioso dei «discorsi da interpretare»³⁵, proprio come la letteratura, che rappresenta invece la principale fonte di conoscenza:

Ho fatto un uso più ampio del solito di opere di scrittori: poeti, romanzieri, autobiografi o saggisti. Quest'uso merita una spiegazione un poco più lunga, poiché potrebbe essere considerato eresia tanto dagli specialisti della letteratura, quanto dai professionisti delle scienze dell'uomo. Per gli come per gli altri, in effetti, la letteratura non ha nulla a che vedere con la conoscenza e la verità non ha nulla in comune con la poesia: alcuni mi diranno che la letteratura, puro gioco formale degli elementi che la costituiscono, non indica che sé stessa, ovvero

³² Cfr. R. Rorty, *Philosophy and The Mirror of Nature*, Princeton University Press, Princeton 1979, in italiano Id., *La filosofia e lo specchio della natura*, trad. it. di G. Millone e R. Salizzoni, Bompiani, Milano 2004.

³³ Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 17.

³⁴ Ivi, p. 19: «Fare del popperiano criterio di falsificabilità un test della bontà di un'opera narrativa significherebbe proprio usarlo a sproposito».

³⁵ Todorov, *La vita comune*, cit., p. 11.

decostruisce e blocca le sue pseudo-affermazioni; altri aggiungeranno invece che la letteratura, vago riflesso del mondo, non si lascia ridurre a tesi suscettibili di essere inficcate o confermate. Posso rispondere, agli uni e agli altri, che se la letteratura non ci insegnasse qualcosa di essenziale sulla condizione umana, non ci preoccuperemmo di tornare talvolta su testi vecchi di duemila anni; e che se la verità letteraria non si lascia ridurre ai modi di verifica in uso, è perché possono esistere molti tipi di verifica. La verifica dei testi letterari non è strettamente referenziale, ma intersoggettiva: consiste nell'adesione dei lettori, al di là delle frontiere dei paesi o dei secoli. È questa la ragione per cui Sofocle e Shakespeare, Dostoevskij e Proust continuano a soddisfare non soltanto le nostre aspirazioni estetiche, ma anche il bisogno di sapere e di comprendere.

Il pensiero letterario non soltanto è degno di essere accolto tra i discorsi conoscitivi, ha anche alcuni meriti specifici. Ciò che si esprime attraverso storie o formule poetiche sfugge agli stereotipi che dominano il pensiero del nostro tempo e alla vigilanza della nostra stessa censura morale, che si esercita anzitutto sulle asserzioni che arriviamo a formulare esplicitamente. Le verità sgradevoli – per il genere umano a cui apparteniamo o per noi stessi – vengono espresse più facilmente in un testo letterario che in un testo filosofico o scientifico. Il pensiero letterario non si presta alle prove empiriche o logiche, certo, ma mette in moto la nostra capacità di interpretazione simbolica, di associazione, i cui movimenti, le ripercussioni, le onde d'urto proseguono per molto tempo dopo il contatto iniziale; questo avviene grazie a un uso evocatore delle parole e al ricorso alle storie, agli esempi, ai casi specifici. In questo senso i testi sono più intelligenti dei loro autori e le interpretazioni che ne diamo lo sono più di noi. I testi letterari hanno infine il vantaggio di rivolgersi a tutti e di cercare dunque una maggiore intelligibilità; perché non accettare il piacere che proviamo nel vedere La Rochefoucauld dire con chiarezza, pur senza nulla concedere alla facilità, ciò che i discorsi astrusi di un qualche psicoanalista di oggi dimostrano con pedanteria³⁶?

Qui Todorov – il quale non discuterà mai nei suoi scritti le tesi argomentate dallo “scenziato” Bruner, – sembra individuare la specificità di un «pensiero letterario» che potrebbe sovrapporsi al pensiero narrativo descritto in *La mente a più dimensioni* e poi in *La ricerca del significato*³⁷, poiché anch'esso non richiede una verifica referenziale, si fonda sull'interesse per la condizione umana³⁸ ed ha un carattere negoziale, basato sull'intersoggettività. Tuttavia, nonostante a par-

³⁶ Ivi, pp. 11-12.

³⁷ J. Bruner, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge 1990; in italiano Id., *La ricerca del significato*, trad. it. di E. Prodon, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

³⁸ Id., *La mente a più dimensioni*, cit., p. 18: «Paul Ricoeur sostiene che il pensiero narrativo scaturisce dall'interesse per la condizione umana: un racconto può approdare a esiti malinconici, comici o assurdi, mentre l'argomentazione teorica semplicemente o è conclusiva o non lo è» (il riferimento è a P. Ricoeur, *Temps et récit*, Seuil, Paris 1983, in italiano Id., *Tempo e racconto*, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1986).

tire dalla fine degli anni Ottanta si moltiplichino le ricerche sulla narrazione condotte nell'ambito delle scienze sociali e delle neuroscienze, Todorov rivolge il suo sguardo altrove e, rimanendo ancorato alla sua metodologia fondata sull'introspezione e sul racconto delle esperienze di lettura, ribadisce il suo interesse per il lettore comune. Alla fine di *La vita comune*, nel capitolo dedicato alla «coesistenza e realizzazione», fornisce una serie di esempi di esperienze quotidiane che conducono alla realizzazione di sé: un lavoro ben fatto, il confronto con la bellezza, uno sforzo fisico, la risoluzione di un problema. Anche la lettura di un libro, per Todorov, è uno di quegli «atti comuni» che conducono alla realizzazione di sé:

Leggo un libro che mi piace, a casa mia, al calduccio, ascoltando musica: sono felice! Molte forme di riconoscimento partecipano di questa sensazione di benessere. Sono soddisfatto dell'immagine che do a me stesso: l'auto-approvazione funziona. Se qualcuno entrasse nella stanza, potrebbe ammirarmi o invidiarmi. Leggo un autore di buon livello, sono lusingato all'idea di appartenere al club (ristretto) dei suoi ammiratori. Ma questi piaceri sociologicamente prevedibili sono ancora, comunque, i più superficiali. Accanto a questi piaceri ne provo un altro, ben più duraturo: l'autore che leggo riesce a esprimere con le parole quello che sentivo ma non sapevo dire, il *mio* pensiero, i *miei* sentimenti, la *mia* sensazione; in questo modo allarga il mio universo mentale, gli conferisce più significato e più bellezza. Mi identifico nei personaggi del romanzo e una vita supplementare si aggiunge alla mia; mi sento arricchito, più forte, più intelligente. Ma posso anche assaporare il piacere della lettura in modo intransitivo, senza passare per nessuna mediazione, neppure quella del mio stesso giudizio: abbandonarmi a quest'attività mi provoca allora l'immediata sensazione di realizzarmi e dunque di esistere. Per non menzionare il fatto che leggere è per me abituale e rientra quindi nella ripetizione: è anche un modo di persistere del mio essere³⁹.

3. La letteratura e il suo insegnamento

Con il pamphlet *La letteratura in pericolo*, pubblicato nel 2007 allo scopo – pienamente raggiunto – di far discutere gli studiosi e gli insegnanti di letteratura di tutto il mondo, Todorov riprende, sviluppa e puntualizza alcuni degli argomenti fin qui osservati allo scopo di mostrare «il contributo che letteratura fornisce alla nostra comprensione del mondo»⁴⁰.

La *Premessa*, che recupera e sintetizza alcuni materiali autobiografici già noti ai lettori di *L'uomo spaesato*⁴¹, usa il metodo introspettivo per proporre la sua tesi di fondo, espressa in modo personale e appassionato:

³⁹ Todorov, *La vita comune*, cit., pp. 172-173.

⁴⁰ Id., *La littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007; si cita da Id., *La letteratura in pericolo*, trad. it. di E. Lana, Garzanti, Milano 2008, p. 69.

⁴¹ Id., *L'homme dépaysé*, Seuil, Paris 1996, in italiano Id., *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza*, trad. it. di M. Baiocchi, Donzelli, Roma 1997.

Quando mi chiedo perché amo la letteratura, mi viene spontaneo rispondere: perché mi aiuta a vivere. Non le chiedo più, come negli anni dell'adolescenza, di risparmiarmi le ferite che potevo subire durante gli incontri con le persone reali; piuttosto che rimuovere le esperienze vissute, mi fa scoprire mondi che mi pongono in continuità con esse e mi permette di comprenderle meglio. Non credo di essere l'unico a pensarla così. Più densa, più eloquente della vita quotidiana ma non radicalmente diversa, la letteratura amplia il nostro universo, ci stimola a immaginare altri modi di concepirlo e organizzarlo. Siamo tutti fatti di ciò che ci donano gli altri: in primo luogo i nostri genitori e poi quelli che ci stanno accanto; la letteratura apre all'infinito questa possibilità d'interazione con gli altri e ci arricchisce, perciò, infinitamente. Ci procura sensazioni insostituibili, tali per cui il mondo reale diventa più ricco di significato e più bello. Al di là dall'essere un semplice piacere, una distrazione riservata alle persone colte, la letteratura permette a ciascuno di rispondere meglio alla propria vocazione di essere umano⁴².

Il libro, che ha un andamento circolare, prosegue con l'introduzione dell'antitesi: «Poco per volta» – afferma Todorov all'inizio del capitolo *La letteratura ridotta all'assurdo* – «mi sono reso conto con una certa sorpresa che il ruolo di spicco che attribuisco alla letteratura non era riconosciuto da tutti»⁴³. L'insegnamento letterario così come si pratica in Francia, continua l'autore, sembra aver sostituito il fine, la comprensione di sé e del mondo attraverso il contatto con le opere della letteratura, con i mezzi, ovvero con gli strumenti di analisi delle opere. La causa del cambiamento, oggetto del capitolo *Oltre la scuola*, viene individuata negli studi universitari così come si sono configurati dopo gli anni Sessanta e Settanta con la diffusione dello strutturalismo e con l'affermarsi dell'idea che l'opera letteraria sia «un oggetto linguistico chiuso, autosufficiente, assoluto»⁴⁴, che si ritroverebbe anche in molte scritture contemporanee, definite da Todorov solipsistiche e nichiliste, che «si basano sull'idea che una rottura radicale separa l'io e il mondo, in altre parole che non esiste un mondo comune»⁴⁵. I capitoli che seguono – *Nascita dell'estetica moderna* e *L'estetica dell'illuminismo* e *Dal romanticismo alle avanguardie* – sviluppano un'idea già espressa dall'autore in *Critica della critica*, ovvero che «Da duecento anni i romantici e i loro innumerevoli eredi hanno ripetuto a gara che la letteratura era un linguaggio fine a sé stesso»⁴⁶. Infine, una volta individuati nella storia delle idee i motivi che sono alle fondamenta della rimozione della «dimensione cognitiva dell'opera»⁴⁷, Todorov comincia a proporre i suoi argomenti a favore della tesi.

⁴² Id., *La letteratura in pericolo*, cit., pp. 16-17.

⁴³ Ivi, p. 19.

⁴⁴ Ivi, p. 30.

⁴⁵ Ivi, p. 34.

⁴⁶ Id., *Critica della critica*, cit., p. 185.

⁴⁷ Id., *La letteratura in pericolo*, cit., p. 58.

Il penultimo capitolo, intitolato *Che cosa può la letteratura*, inizia con il racconto di due esperienze di lettura: l'*Autobiografia* di John Stuart Mill, il quale racconta di essere stato un lettore di Wordsworth, poi *Spectres, mes compagnons* di Charlotte Delbo, che nella sua cella in attesa di essere trasferita ad Auschwitz scopre la compagnia dei personaggi dei romanzi. Poi, all'improvviso, Todorov fornisce un argomento tutto personale, frutto di introspezione:

Non ho vissuto nulla di così drammatico come Charlotte Delbo e non ho conosciuto le angosce della depressione descritte da John Stuart Mill, eppure non posso fare a meno delle parole dei poeti, dei racconti dei romanzieri. Mi consentono di esprimere i sentimenti che provo, di mettere ordine nel fiume degli avvenimenti insignificanti che costituiscono la mia vita. Mi fanno sognare, tremare d'inquietudine o cadere nella disperazione⁴⁸.

Sulla base di queste storie esemplari, Todorov comincia subito a trarre alcune conclusioni a favore di una concezione allargata – non «ristretta» – della letteratura. Un'idea di letteratura fondata sull'esperienza del lettore comune:

La letteratura può molto. Può tenderci la mano quando siamo profondamente depressi, condurci verso gli esseri umani che ci circondano, farci comprendere meglio il mondo e aiutarci a vivere. Non vuole essere un modo per curare lo spirito; tuttavia, come rivelazione del mondo, può anche, cammin facendo, trasformarci nel profondo. La letteratura ha un ruolo vitale da giocare, ma può ricoprirlo solo se viene presa nell'accezione ampia e pregnante che è prevalsa in Europa fino alla fine del XIX secolo e che oggi è stata messa da parte, mentre sta trionfando una concezione assurdamente ristretta. Il lettore comune, continuando a cercare nelle opere che legge come dare un senso alla propria vita, ha ragione rispetto a insegnanti, critici e scrittori quando gli dicono che la letteratura parla solo di sé, o che insegna solo a disperare. Se non avesse ragione, la lettura sarebbe condannata a scomparire nel giro di breve tempo.

Come la filosofia e le scienze umane, la letteratura è pensiero e conoscenza del mondo psichico e sociale in cui viviamo. La realtà che la letteratura vuole conoscere è semplicemente (ma, al tempo stesso, non vi è nulla di più complesso) l'esperienza umana. Per questo motivo si può affermare che Dante o Cervantes ci insegnano sulla condizione umana quanto i più grandi sociologi o psicologi e che non esiste alcuna incompatibilità tra la prima e la seconda forma di sapere⁴⁹.

Arrivato a questo punto, portato a termine un ragionamento iniziato almeno trent'anni prima con *La lettura come costruzione*⁵⁰, Todorov ricorre per la prima volta in modo esplicito a un altro autore, il filosofo Richard Rorty – che a sua

⁴⁸ Ivi, p. 65.

⁴⁹ Ivi, pp. 65-66.

⁵⁰ Cfr. ivi, p. 67: «Con un utilizzo evocativo delle parole, con il ricorso alle storie, agli esempi, ai casi particolari, l'opera letteraria produce un turbamento dei sensi, mette in moto il nostro apparato d'interpretazione simbolica».

volta intreccia i suoi ragionamenti con quelli di Harold Bloom, – da cui recupera alcune idee necessarie a precisare le peculiarità e le modalità dell'uso delle opere letterarie in ambito educativo⁵¹.

Secondo Harold Bloom il lettore comune («common reader») leggerebbe «per rafforzare l'io e coglierne i veri interessi»⁵² ovvero perché «solo la lettura profonda e costante consolida e accresce un io autonomo»⁵³. Bloom, che ha una posizione rigorosamente individualista e ritiene che la lettura serva esclusivamente a chi legge, allo sviluppo costante della propria autonomia, non fornisce definizioni teoriche della letteratura o della letterarietà, che Rorty desume dalla scelta tutta pragmatica di parlare solo della lettura di racconti, poesie, romanzi e drammi, ovvero, per usare le parole di Bloom, opere di «letteratura di immaginazione»⁵⁴, contrapposte da Rorty alle opere filosofiche. Le prime sarebbero per Rorty opere di finzione («works of fiction»), le quali hanno un carattere non argomentativo («non argumentative works») e possono trasportare chi legge in un mondo di cui era ignota l'esistenza e di aumentare l'autonomia delle persone grazie alla possibilità che esse offrono di liberarle dai loro pensieri precedentemente strutturati⁵⁵. Le opere di finzione, in sintesi, suggeriscono una conoscenza fondata sul cambiamento continuo e sulla costante revisione delle idee ricevute, purché, dice Rorty, tu rimanga «aperto alla possibilità che il prossimo libro che leggi, o la prossima persona che incontri, possano cambiare la tua vita»⁵⁶.

La letteratura – riprende Todorov – «fa vivere esperienze uniche», mentre la filosofia, al contrario, «ha a che fare con i concetti»⁵⁷: «l'una preserva la ricchezza e la diversità del vissuto, l'altra favorisce l'astrazione, che le consente di formulare leggi generali»⁵⁸. Anche grazie a questo – e qui Todorov usa senza esplicitarlo uno degli argomenti di Bloom ripresi da Rorty – il discorso letterario ha il potere di combattere l'ideologia dominante e il pensiero dogmatico:

Chi fa parte di una società è continuamente immerso in una serie di discorsi che gli si presentano come dati di fatto, dogmi ai quali dovrebbe aderire. Sono i luoghi comuni di un'epoca, i pregiudizi che formano l'opinione pubblica, i modi di pensare, banalità e stereotipi, che possiamo anche definire "l'ideologia dominante", preconetti o cliché⁵⁹.

⁵¹ Todorov rinvia a R. Rorty, *Redemption from Egotism. James and Proust as Spiritual Exercises*, «Telos», 3, 3, 2001, ripubblicato in *The Rorty Reader*, ed. by Christopher J. Voparil and Richard J. Bernstein, Wiley-Blackwell, Chichester 2010, pp. 389-406, da cui si cita.

⁵² H. Bloom, *How to Read and Why*, Touchstone, New York 2000; si cita da Id., *Come si legge un libro e perché*, trad. it. di R. Zuppet, Bur, Milano 2001, p. 15.

⁵³ Ivi, p. 246.

⁵⁴ Ivi, p. 21.

⁵⁵ Rorty, *Redemption from Egotism*, cit., p. 391.

⁵⁶ Ivi, p. 392.

⁵⁷ Todorov, *La letteratura in pericolo*, cit., p. 66.

⁵⁸ Ivi, pp. 66-67.

⁵⁹ Ivi, p. 68.

In questo passo risuona l'argomento contro il *gergo* («cant») di Bloom, per il quale la lettura individuale «*libera la mente dal gergo*» ovvero dal «linguaggio fitto di luoghi comuni carichi di ipocrisia, il vocabolario particolare di una setta o conventicola»⁶⁰. L'idea è approfondita e sviluppata da Rorty⁶¹, secondo cui «ciò che rende gergo il gergo non è il suo contenuto ma la sua facile accessibilità e intelligibilità, il suo essere pronto per l'uso»⁶². Per Rorty non esiste il gergo in sé: ogni discorso è soggetto a diventare gergo quando perde la sua freschezza e la sua capacità di rendere l'individuo sospettoso nei confronti dei luoghi comuni e degli stereotipi. Ogni nuova idea può trasformarsi in gergo: un processo che diventa inevitabile, secondo Rorty, per «le opere argomentative che sono diventate dei punti fermi del processo educativo», mentre è più difficile che accada «nel caso delle opere non argomentative e in particolare per le opere di finzione»⁶³, perché queste ultime non promettono, come la filosofia tradizionale, una «verità redentrice»⁶⁴, ma, al contrario consentono ai lettori essere «trasportati in un posto da cui è possibile osservare da una nuova prospettiva»⁶⁵.

Messo di fronte al risultato di un'argomentazione, il lettore è spinto ad accettare la tesi o a rifiutarla. La lettura di un'opera letteraria, invece, spinge il lettore – sostiene Todorov – a formulare le sue tesi in modo autonomo, attraverso quel processo di costruzione che abbiamo imparato a conoscere:

Descrivendo un oggetto, un avvenimento, un personaggio, lo scrittore non formula una tesi, ma stimola il lettore a farlo: propone e non impone, lasciandolo così libero e al tempo stesso invitandolo a essere maggiormente partecipe⁶⁶.

È il lettore che, di fronte a una frase referenziale, avvia un processo di rappresentazione dell'universo immaginativo (che Bruner chiamerebbe «mondo pos-

⁶⁰ Bloom, *Come si legge un libro e perché*, cit., p. 17.

⁶¹ Rorty, *The Rorty Reader*, cit., p. 390.

⁶² Rorty, *Redemption from Egotism*, cit., p. 390.

⁶³ Ivi, p. 391.

⁶⁴ *Ibidem*. Qui Rorty riprende un argomento discusso in Id., *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge University Press, Cambridge 1989 (Id., *La filosofia dopo la filosofia*, trad. it. di G. Boringhieri, Laterza, Bari-Roma 2001), sempre in dialogo con Bloom (Id., *The Anxiety of Influence*, Oxford University Press, New York 1973). Secondo Rorty il «poeta forte» individuato da Bloom che sarebbe il solo «eroe culturale» concepibile in una società liberale (Id., *La filosofia dopo la filosofia*, cit., p. 68). Diversamente dal filosofo, il quale ricerca una «verità atemporale» e aspira alla «redenzione come presa di contatto con qualcosa di più grande e più duraturo di sé stessi», il poeta «usa le parole come non erano mai state usate prima, può comprendere meglio di altri la propria contingenza. Egli infatti può veramente capire, più chiaramente dello storico alla ricerca di continuità, del critico o del filosofo, che il suo *linguaggio* è contingente come i suoi genitori o la sua epoca storica. Può afferrare completamente il senso dell'affermazione [di Nietzsche] che "la verità è un esercizio mobile di metafore" perché è riuscito, con le sue sole forze, a passare da una prospettiva (metaforica) a un'altra» (ivi, p. 39).

⁶⁵ Rorty, *Redemption from Egotism*, cit., p. 391.

⁶⁶ Todorov, *La letteratura in pericolo*, cit., p. 66.

sibile») che lo porta a rinnovare il suo rapporto col mondo. In questo consiste la *verità* della letteratura, che non cerca la sua conferma o giustificazione nel mondo, ma che ha bisogno del mondo affinché possa avvenire l'incontro tra l'universo immaginario evocato dall'autore e l'universo immaginario costruito dal lettore. Senza questo incontro non sarebbe possibile andare al di là della mera comprensione linguistica dell'opera, che rimarrebbe piatta, inerte, utile solo ad essere sottoposta ad un'analisi ma incapace di attivare un qualsiasi processo di interpretazione.

Leggere romanzi – sostiene ancora Rorty – «è un modo per mettersi in contatto con le persone»⁶⁷, e anche per questo è uno strumento di conoscenza della verità, se intendiamo quest'ultima come il prodotto del consenso di altre persone, una verità «intersoggettiva» e «umana», che non cerca conferme in una realtà oggettiva, astorica e non umana. Anche per questo la letteratura – è una delle tesi fondamentali del filosofo – rappresenterebbe un rimedio all'*egotismo*, descritto come un'illusione di autosufficienza degli individui, i quali ritengono di avere già a disposizione tutte le informazioni e le conoscenze utili a prendere le loro decisioni e credono di poterne controllare le conseguenze⁶⁸. Gli *egotisti* non sono interessati alle conoscenze e alle giustificazioni degli altri, e non mettono in discussione il loro vocabolario, mentre i lettori di romanzi, al contrario, sono costantemente alla ricerca di antidoti all'indifferenza verso gli altri e non si illudono della propria autosufficienza. Ciò che i romanzi mettono a disposizione delle persone – e quindi anche degli insegnanti⁶⁹ – non è un nuovo sapere ma una nuova capacità di comunicazione con esseri diversi da noi.

Questa è la sintesi del pensiero di Rorty con cui Todorov si avvia verso la chiusura del suo capitolo:

Conoscere nuovi personaggi è come incontrare volti nuovi, con la differenza che possiamo scoprirli dall'interno, osservando ogni azione dal punto di vista del suo autore. Meno questi personaggi sono simili a noi e più ci allargano l'orizzonte, arricchendo così il nostro universo. Questo allargamento interiore (simile per certi aspetti a quello causato dalla pittura figurativa) non si formula in affermazioni astratte, ed è per questo che ci risulta così difficile da descrivere; rappresenta piuttosto l'inclusione della nostra coscienza di nuovi modi di essere accanto a quelli consueti. Un tale apprendimento non muta il contenuto del nostro essere, quanto il contenente stesso: l'apparato percettivo, piuttosto che le cose percepite. I romanzi non ci forniscono una nuova forma di sapere, ma una nuova capacità di comunicare con esseri diversi da noi; da questo punto di vista riguardano la morale, più che la scienza⁷⁰.

⁶⁷ Rorty, *Redemption from Egotism*, cit., p. 394.

⁶⁸ Ivi, pp. 394-395.

⁶⁹ Sull'impatto del pensiero di Rorty sull'educazione cfr. almeno: E. Romano, *Conoscenza e etica in Richard Rorty*, «Studi sulla formazione», I, 2011, pp. 91-113; A. Porcheddu, *Richard Rorty e il romanzo come formazione*, in *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, a cura di F. Cambi, Amando, Roma 2002, vol. II, pp. 54-66.

⁷⁰ Todorov, *La letteratura in pericolo*, cit., pp. 69-70.

Infine, grazie alla mediazione di Rorty, Todorov accoglie la distinzione – bruneriana – tra argomentazione e narrazione, tra testo argomentativo e discorso narrativo, «fittizio o autentico che sia»⁷¹, superando l'idea che le opere letterarie siano caratterizzate dalla finzionalità e aprendo la strada a una profonda revisione del ruolo dell'insegnamento letterario nella scuola, che dovrebbe essere rivolto innanzitutto all'incoraggiamento della lettura «con ogni mezzo», evitando ogni elitarismo (vanno bene *I tre moschettieri* e *Harry Potter*, dice Todorov) e ricorrendo anche a testi narrativi non letterari, oltrepassando i pregiudizi romantici contro il linguaggio comune⁷² e affermando il valore strumentale dei metodi critici e degli strumenti analitici, che devono essere messi al servizio della conoscenza del significato di un'opera o del pensiero di un autore e non essere essi stessi il fine della conoscenza letteraria.

Il libro, che non offre specifiche soluzioni didattiche, si chiude con un appello a riconoscere e trasmettere il valore conoscitivo delle opere della letteratura che, in quanto narrazioni, possono aiutare ogni nuovo cittadino a diventare non «un esperto di analisi letteraria, ma un conoscitore dell'essere umano»⁷³. Non siamo lontani – alla fine di questo lungo percorso – dalle posizioni di Jerome Bruner, il quale nel suo *La cultura dell'educazione* ha affermato con forza la necessità di «coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata»⁷⁴, riconoscendo che ciò richiederebbe del lavoro da parte degli educatori, i quali devono impegnarsi nel far sentire l'utilità della narrazione, nel far leggere e creare storie, discuterle, analizzarle. Di tutto questo, dice Bruner, «oggi abbiamo maggiore consapevolezza rispetto alla generazione precedente» e dobbiamo assumercene la responsabilità⁷⁵. Una responsabilità che Todorov ha intuito già negli anni Settanta, in piena epoca strutturalista, e che non ha mai smesso di indagare e di esercitare.

⁷¹ Ivi, p. 70.

⁷² Ivi, pp. 80-81.

⁷³ Ivi, p. 81.

⁷⁴ J. Bruner, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1996; si cita da Id., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 2001, p. 55.

⁷⁵ *Ibidem*.

Nel corpo e nel testo

Mario Barenghi, in un suo saggio interamente dedicato all'indagine della funzione della letteratura per la nostra specie, arriva alla seguente conclusione:

In ultima analisi, dunque, la ragion d'essere della letteratura consiste nell'*incremento delle nostre competenze sociali*. La società nella quale si svolge l'esperienza concreta di ogni singolo può presentarsi come un intrico, un mare procelloso, un percorso pieno di strettoie e meandri, insidie e trappole: o anche come una palude stagnante, una prigione, un luogo di confino, un labirinto. Di conseguenza, la socialità dev'essere di continuo aggiustata, aggiornata, corroborata: ovvero – per usare un termine che ha un senso pregnante negli studi sull'evoluzione – *rimodellata*. E ciò può avvenire solo tramite esperienze. Le opere letterarie ci consentono appunto di allargare in forma virtuale, per via di simulazione e di immedesimazione, il campo della nostra esperienza, e quindi di arricchire la nostra cassetta degli attrezzi di altri strumenti mentali, di nuovi modelli di condotta e/o di interpretazione dei fatti: nuove tracce per imbastire reazioni e risposte, nuove coordinate per dare senso a ciò che accade¹.

La svolta bioculturale a cui stiamo assistendo proprio in questi anni, durante i quali sta prendendo forma un approccio integrato allo studio della cultura che attinge ai metodi e ai risultati della ricerca scientifica e a quelli dell'ermeneutica,

¹ M. Barenghi, *Poetici primati. Saggio su letteratura e evoluzione*, Quodlibet, Macerata 2020, p. 119.

ci consente d'altronde di guardare al fenomeno *letteratura* tenendo conto degli effetti della fruizione delle opere letterarie sul corpo umano e, anche, dell'impatto del comportamento artistico sulla capacità di adattamento all'ambiente naturale e culturale².

Già nella seconda metà del Novecento si è fatta strada, nell'ambito della teoria letteraria, l'idea che la risposta del lettore abbia un ruolo decisivo nello studio dei testi e della storia della letteratura. Il testo, considerato dai formalisti e dagli strutturalisti come un oggetto in sé, da sottoporre ad analisi e sistematici smontaggi e rimontaggi, esisterebbe solo in relazione a un lettore, il quale partecipa attivamente alla creazione del significato; poi comincia a essere pensato come un dispositivo che ha bisogno di essere attivato dalla lettura e che, grazie ad alcune sue caratteristiche, è in grado di orientare la risposta del lettore, provocandone determinate reazioni. Solo nell'ultimo scorcio del Novecento, tuttavia, si è cominciato a pensare all'interazione tra testo e lettore come un fenomeno anche biologico, che ha un impatto sulla mente e sul corpo di chi legge e che, quindi, può essere proficuamente indagato con gli strumenti della ricerca empirica.³ Se fino a questo momento il lettore è ancora un modello implicito al testo o una figura astratta, ottenuta per via di supposizioni e generalizzazioni, da qui in avanti si moltiplicano gli studi dedicati al lettore concreto, individuo in carne e ossa, capace di percepire il testo e di comprenderlo in modo assolutamente unico e personale, poiché unica e personale è l'esperienza di ognuno, determinata dal vissuto, dalla memoria, dalla concezione di sé e del mondo sviluppata nel corso della vita e in perpetua trasformazione.

Quando Umberto Eco, nelle sue *Norton Lectures* tenute all'università di Harvard tra il 1992 e il 1993, definisce «passeggiate inferenziali» quel particolare fenomeno per cui il lettore, «per poter prevedere lo sviluppo della storia, si rifa alla sua esperienza della vita, o all'esperienza di altre storie», ci consegna una metafora efficace del processo di comprensione del testo letterario, stimolandoci a prendere seriamente in considerazione le nostre reazioni e invitandoci a focalizzare l'attenzione sull'interazione tra testo e lettore. Tuttavia, gli studi letterari – anche quando si sono interessati alla didattica – hanno mantenuto al centro dell'attenzione il lettore specialista, l'esperto capace di posare sull'opera uno sguardo critico, di interpretarla e di condividere le sue riflessioni con gli altri esperti del settore.

Eco, per esempio, per spiegare il funzionamento della passeggiata inferenziale, ricorre alla lettura di un brano del primo capitolo dei *Promessi sposi*, illustrando le strategie dilatorie messe in campo durante l'incontro di don Abbondio e i bravi.

² In Italia la svolta bioculturale è auspicata, promossa e praticata soprattutto da M. Cometa, *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Cortina, Milano 2017; Id., *Letteratura e darwinismo. Introduzione alla biopoetica*, Carocci, Roma 2018; Id., *Letteratura e scienze del bios: il caso di Siri Hustvedt*, in *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche di una disciplina*, a cura di A. Carta, Loescher, Torino 2019, pp. 27-37.

³ Per un primo approccio allo studio empirico della letteratura si rinvia all'antologia di scritti intitolata *L'esperienza del testo*, a cura di A. Nemesio, Meltemi, Roma 1999.

In particolare, Eco si sofferma sul senso della digressione storica sui bravi e sulla domanda del narratore che, dopo aver raccontato nei minimi dettagli il comportamento del sacerdote, interrompe la narrazione con la domanda: «Che fare?».

Notate che questa domanda è direttamente indirizzata non solo a don Abbondio, ma al lettore. Manzoni è maestro nel mescolare la sua narrazione a subitanei, sornioni appelli ai suoi lettori. Che cosa avreste fatto voi al posto di don Abbondio? Questo è un esempio tipico di come l'autore modello, o il testo, invitano il lettore a fare una passeggiata inferenziale. L'indugio serve a stimolare questa passeggiata. Si noti inoltre che il lettore, evidentemente, non si sta chiedendo cosa fare, perché è chiaro che don Abbondio non ha alcuna via di scampo. Il lettore si infila anche lui due dita nel collare, ma non per guardare indietro, bensì per guardare avanti, allo sviluppo della vicenda: viene invitato a chiedersi che cosa possano volere due bravi da quell'uomo tranquillo e innocuo⁴.

I romanzi, secondo Eco, sarebbero disseminati di «tecniche di indugio o rallentamento», «segnali di suspense» che l'autore usa per consentire a chi legge di mettere in gioco le sue speranze e i suoi timori, identificandosi con la sorte dei personaggi. Il semiologo, come il critico letterario, che è innanzitutto un lettore, ha la sensibilità e gli strumenti necessari a scoprire e svelare agli altri queste modalità di interazione, solitamente senza specificare che a quella scoperta ci è arrivato a partire da un'esperienza personale, legata a una propria predilezione per quell'opera, al proprio modo di leggerla e di interpretarla.

Prima di approfondire la questione dell'esperienzialità del sapere letterario, è utile sapere qual è stato il ruolo delle scienze cognitive nello studio dell'impatto delle storie sulla vita delle persone e, quindi, del ruolo della narrazione nell'evoluzione della specie umana. Se per chi studia la letteratura, infatti, è importante conoscere il funzionamento di un dispositivo testuale, andando alla ricerca dei suoi caratteri distintivi e delle sue relazioni con gli altri testi, per chi cerca di capire il funzionamento dell'esperienza letteraria è rilevante domandarsi cosa effettivamente accade a livello cognitivo ed emotivo quando una persona in carne e ossa entra a contatto con un testo. È in quest'ultimo ambito d'indagine che è diventato sempre più rilevante il concetto di narrazione, che in qualche modo ha assorbito e messo da parte quello di letteratura, strettamente correlato alla scrittura e quindi relegabile alla fase più recente della storia umana: all'incirca gli ultimi cinquemila anni. La letteratura, se osservata dal punto di vista della biologia e tenendo conto dei tempi dell'evoluzione della specie, è una parte della narrazione o, meglio, del comportamento narrativo, con cui condivide alcune caratteristiche ormai ampiamente descritte in studi afferenti alle scienze psicologiche, mediche, biologiche e sociali.⁵ In questo passo Michele Cometa sintetiz-

⁴ U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994, p. 66.

⁵ Cfr. Cometa, *Letteratura e darwinismo*, cit., p. 27: «Negli ultimi anni anche la teoria letteraria in Italia ha cominciato ad affrontare la questione del significato biologico della narrazione e della letteratura. Il presupposto di questo interesse sta nel riconoscimento che la

za il lungo e articolato excursus che egli stesso ha compiuto attraverso i risultati della ricerca nella teoria letteraria, nelle scienze cognitive e nelle neuroscienze:

Questa attitudine narrativa dell'*Homo sapiens*, la cui funzione ha a che fare palesemente con lo sviluppo cognitivo, con l'interazione sociale tra i membri della specie (sia sul piano filogenetico sia su quello ontogenetico) e con la realizzazione di manufatti e *media* (dal più semplice strumento litico alle più complesse tecnologie) è ciò che sta alla base della produzione letteraria propriamente detta, anche se ciò non si limita ad essa. Per questo il comportamento narrativo viene ormai rubricato come il naturale *trait d'union* tra l'evoluzione biologica dell'*Homo sapiens* e la creazione letteraria delle ere storiche e ci sono buoni motivi per credere che esso abbia dato un vantaggio adattivo agli umani⁶.

Alla base della capacità di pensare narrativamente il mondo, sembra si possa collocare una facoltà tipicamente umana, che prende il nome di disaccoppiamento o sganciamento (traduzioni del termine inglese *decoupling*), che consiste nella separazione dell'azione mentale dall'azione fisica. L'essere umano, come sa bene chi si immerge abitualmente nella lettura di romanzi, è in grado di esplorare il mondo e di agire al suo interno senza coinvolgere l'apparato motorio e, tuttavia, attivando (*enacting*) effettivamente ogni comportamento possibile. Si tratta di un processo evolutivamente vantaggioso, che consente – ha scritto Michele Cometa nel suo *Perché le storie ci aiutano a vivere* – di «elaborare informazioni non legate alla contingenza, distanti dunque dal reale e allocate in uno spazio immaginale, finzionale, al fine magari di disattivarne le insidie nascoste, i pericoli reali»⁷.

Marco Caracciolo, autore di un'importante monografia sull'esperienzialità della narrativa, descrive l'impatto della lettura della narrativa sul lettore come un'esperienza guidata dalla storia – *story-driven experience* – creata dall'interazione tra la storia e il background esperienziale del destinatario, che viene a sua volta modificato e rimodellato da ogni nuova esperienza di lettura⁸. La capacità di pensare narrativamente consente di immergersi metaforicamente in mondi narrati che sono il frutto dell'incontro tra chi legge e una storia, permettendo ai soggetti di essere qui e altrove, nel mondo reale e nei mondi possibili aperti

narrazione può essere a pieno titolo considerata un "comportamento" tipico della specie *Homo sapiens*, non foss'altro perché è un fenomeno che riguarda tutta la specie (in tutte le latitudini e a tutte le altezze cronologiche) e può essere considerata nel quadro delle attitudini cognitive che hanno permesso agli umani di costruire una nicchia ecologica che è il prodotto dell'interazione tra evoluzione biologica e costruzioni culturali».

⁶ Ivi, pp. 27-28.

⁷ Id., *Perché le storie ci aiutano a vivere*, cit., p. 93.

⁸ M. Caracciolo, *The Experientiality of Narrative. An Enactivist Approach*, De Gruyter, Berlin-Boston 2014, p. 50: «whereas the story-driven experience is created by the interaction between the story and the experiential background of an individual recipient, experientiality is a broader concept. It refers to the capacity of a story to tap into – and have a feedback effect on – the background of different recipients».

o creati dai racconti. Si tratta di un fenomeno che la teoria della letteratura fin dall'antichità riconosce come mimesi o, anche, finzione, e che Paolo Jedlowski in un suo saggio sulla sociologia della vita quotidiana descrive con grande efficacia:

Mimesi non nel senso di copia, e finzione non nel senso di falsità: mimesi e finzione come creazione di mondi che hanno a modello la realtà immediata dei sensi ma che se ne emancipano in un modo o nell'altro, poiché si creano grazie al discorso, si plasmano attraverso i segni che usiamo, sono qualcosa che prima non c'era. E in questi mondi *sperimentiamo* e *impariamo*. Sperimentiamo sentimenti e modi di atteggiarci; impariamo cose che possono succedere, tipi di personaggi, forme d'azione, intenzioni e motivi; e apprendiamo modi per collegare tutto ciò: cioè schemi di *trame*, ovvero modi di interpretare le forme molteplici delle relazioni che esistono fra gli esseri, gli accadimenti, le situazioni e le cose. Tutto ciò non lascia chi vi sia coinvolto uguale a sé stesso⁹.

L'esperienza della lettura delle opere letterarie, come quella di qualsiasi testo narrativo, sia che venga fruito individualmente, con la lettura silenziosa, sia che venga ascoltato durante una lettura ad alta voce, ha dunque una dimensione pragmatica – avviene nel qui e ora della sala di lettura di una biblioteca, dell'aula scolastica o di qualsiasi altra situazione in cui le persone si immergono nelle opere della letteratura – e, anche, una dimensione cognitiva, emotiva e sensoriale, che avviene nel corpo di chi legge e che, lo abbiamo visto, è sganciata dall'azione fisica e, tuttavia, come qualsiasi altra esperienza, produce cambiamenti nella memoria del soggetto e sul suo stesso sistema percettivo, che è a sua volta influenzato e orientato dalle storie. Questa seconda modalità dell'esperienza – che è stata definita, in diversi ambiti di studio, esperienza mediata o guidata dalle storie, esperienza simulata o esperienza incarnata o incorporata (*embodied*) – riguarda *anche* la lettura dei cosiddetti classici della letteratura, purché li intendiamo come dei discorsi narrativi che, pur nella diversità e varietà delle forme, dei generi e delle lingue, richiedono, per funzionare, di essere attivati attraverso un atto di ascolto o di lettura.

Non interessa, dunque, in questa sede, definire le caratteristiche che rendono letterario un determinato testo – d'altronde, compito della teoria della letteratura è, semmai, come evidenziato da Federico Bertoni in un suo recente manuale, «mettere a punto strumenti ottici che ci permettano di vedere nei testi qualcosa che altrimenti non vedremmo»¹⁰ – ma è altresì fondamentale, per la didattica della letteratura, riflettere sulle condizioni che rendono possibile l'esperienza letteraria, ovvero su quali siano i comportamenti, gli usi, che contribuiscono alla letterarietà di un testo.

È ancora Barenghi a richiamare l'attenzione su una concezione relativista e funzionale di letteratura, sostenuta da Franco Brioschi in un saggio del 1978

⁹ P. Jedlowski, *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Il Mulino, Bologna 2005, p. 153.

¹⁰ F. Bertoni, *La teoria alla prova*, «Comparatismi», 3, 2018, pp. 39-49.

su *Teoria e insegnamento della letteratura*¹¹ – laddove si legge che un testo «non è letterario, ma (in un certo senso) lo diventa in rapporto a un comportamento sociale»¹² – e poi ripresa nel volume *La mappa dell'impero*:

[...] le proprietà che il testo possiede si presentano [...] più come una conseguenza che non come una causa della sua appartenenza alla letteratura. Il testo non è letterario perché possiede quelle proprietà, bensì possiede quelle proprietà perché è letterario. Sono i protagonisti della comunicazione a progettare il messaggio incorporandovi i contrassegni della letterarietà (per quel tanto che possano essere convenzionalmente riconoscibili), o a conformare le proprie disposizioni e attese secondo una norma di pertinenza letteraria (per quel tanto che possa essere convenzionalmente fissata)¹³.

L'opera letteraria, in estrema sintesi, nasce dall'uso che ne viene fatto dai suoi fruitori, anzi, per rimanere fedeli alla lezione di Brioschi, dal suo riuso. Rifacendosi alla distinzione tra discorso di consumo e discorso di riuso proposta da Lausberg nei suoi studi sulla retorica, Brioschi, infatti, associa l'opera letteraria al discorso di riuso:

[...] un discorso che viene tenuto in tipiche situazioni (solenni, celebrative), periodicamente o irregolarmente, dallo stesso oratore o da oratori che cambiano: esso mantiene la sua "usabilità" per dominare, una volta per tutte, queste situazioni tipiche (all'interno di un ordine sociale che si presume costante). Ogni società di una certa forza e intensità conosce questi discorsi di riuso che sono strumenti sociali per il mantenimento cosciente della pienezza e della continuità dell'ordine sociale e spesso anche del carattere necessariamente sociale dell'umanità in generale¹⁴.

L'opera è un testo sottoposto a un riuso che viene definito *letterario*, e che differisce da quello che interessa i testi sacri, legislativi o scientifici per i diversi comportamenti messi in atto dai fruitori, dal pubblico. La questione della letterarietà, dunque, è un problema di pragmatica della comunicazione, che si può affrontare solo tenendo conto della relazione tra soggetti e testi. Barenghi collega il concetto di riuso letterario alla nozione di *making special* (rendere speciale): un comportamento che, secondo la studiosa Ellen Dissanayake, ha origini ancestrali ed è alla base di ogni tipo di produzione artistica praticata

¹¹ Cfr. Barenghi, *Poetici primati*, cit., p. 113. Il saggio *Teoria e insegnamento della letteratura*, uscito per la prima volta in *Pubblico* 1978, a cura di V. Spinazzola, Il Saggiatore, Milano 1978, è uno dei capitoli di F. Brioschi, *La mappa dell'impero*, cit., pp. 129-176. Sulla letteratura come pratica socio-culturale si veda anche M. Bernini, M. Caracciolo, *Letteratura e scienze cognitive*, Carocci, Roma 2013, p. 22.

¹² Brioschi, *La mappa dell'impero*, cit., p. 160.

¹³ Ivi, p. 33.

¹⁴ H. Lausberg, *Elemente der Literarischen Rhetorik*, Verlag Max Hueber, München 1949 (trad. it. di L. Ritter Santini, *Elementi di retorica*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 16).

dagli esseri umani¹⁵. Si tratta, in entrambe le teorie, di un'idea negoziale e relazionale di letteratura, che Barenghi definisce «un regime discorsivo fondato sull'appello alla cooperazione, sullo stimolo all'esercizio (guidato, ma non passivo) della fantasia»¹⁶. Un tipo di cooperazione che – questo è l'ulteriore passaggio auspicato da Brioschi, il quale è consapevole che «una vera definizione della letteratura dovrebbe illuminarne anche gli aspetti più propriamente estetici»¹⁷ – è stimolata dal testo stesso, la cui fruizione mobilita risorse attenzionali ed emotive e risulta, alla fine dei conti, fonte di piacere, ovvero, anche quando dà emozioni negative – rabbia, paura, disgusto, – è valutata positivamente dal soggetto, che è disposto ad avventurarsi anche in territori pericolosi, orribili perfino, potendo contare sull'esonero dalla realtà¹⁸. Per quanto siano dirompenti le esperienze simulate durante la lettura di un romanzo o di un racconto, l'importante è che funzionino, ovvero che accadano davvero nel corpo di chi legge, che altrimenti non riesce a giustificare lo spreco del tempo e delle energie necessarie a comprendere un testo. Il premio finale è l'esperienza stessa, avvenuta in un ambiente protetto e per questo valutata positivamente.

È utile, in questa direzione, recuperare ancora la lezione degli studi di Jean-Marie Schaeffer sull'esperienza estetica, nei quali il teorico della letteratura ricorre proprio al contributo delle scienze cognitive per spiegare la relazione tra opera d'arte e conoscenza¹⁹. Premesso che «i modi di attivazione della potenzialità cognitiva delle opere d'arte non dipendono tutti dall'attivazione estetica»²⁰ e che, per esempio, è possibile leggere un racconto del *Decameron* per acquisire informazioni sulla società mercantile del Medioevo, è evidente che «la situazione dell'arte prototipica è quella di un artefatto che propone, sia come finalità principale, sia come mezzo per una finalità altra, un'attivazione estetica dell'attività cognitiva»²¹. Nel caso specifico dell'esperienza della fruizione di opere finzionali – scritte o visive, – per capire il suo valore cognitivo, continua l'autore, «occorre interessarsi al suo modo di ricezione specifico e ai processi mentali che ci danno accesso all'universo finzionale, dunque all'immersione e alla simulazione»²². Nel passo che segue si può leggere una

¹⁵ Cfr. Barenghi, *Poetici primati*, cit., pp. 99-113. Le teorie di Dissanayake sono prese in esame e interpretate in funzione della teoria letteraria da Cometa, *Letteratura e darwinismo*, cit., pp. 52-67.

¹⁶ Barenghi, *Poetici primati*, cit., p. 103.

¹⁷ Brioschi, *La mappa dell'impero*, cit., p. 32.

¹⁸ Su quest'uso del termine «esonero», derivato dall'antropologia filosofica, si rinvia a Cometa, *Letteratura e darwinismo*, cit., p. 188.

¹⁹ Cfr. J.-M. Schaeffer, *Relazione estetica e conoscenza*, in *Il fatto estetico. Tra emozione e cognizione*, a cura di F. Desideri, G. Matteucci, J. M. Schaeffer, ETS, Pisa 2009, pp. 13-27; Id., *L'expérience esthétique*, Gallimard, Paris 2015.

²⁰ Id., *Relazione estetica e conoscenza*, cit., p. 21.

²¹ *Ibidem*.

²² Ivi, p. 25.

descrizione puntuale di questa modalità di ricezione e dei suoi effetti sulla conoscenza del soggetto:

Noi sperimentiamo in effetti la finzione nella modalità dell'immersione, grazie a un processo di simulazione che mette in una situazione nella quale le frasi del testo o le immagini dello schermo inducono nella nostra mente la rappresentazione di un universo di azioni e avvenimenti che noi viviamo dall'interno. Se la finzione deve avere un valore cognitivo proprio, esso deve essere legato alla specificità di questo processo.

Ora, le cose stanno proprio così. Poiché la conoscenza finzionale è una conoscenza vissuta nella modalità dell'esemplificazione virtuale in situazione immersiva in degli universi attanziali, le conoscenze più importanti che essa ci consegna non dipendono da conoscenze proposizionali o dichiarative. Queste sono dell'ordine del saper-fare, di una conoscenza pratica che arricchisce il ventaglio del nostro repertorio di valutazioni emotive e morali delle situazioni intramondane. [...] Questa conoscenza, piuttosto che essere formulabile sotto forma di regole o di norme, ci dà delle possibilità più ricche di conoscenza di noi stessi²³.

La lettura di un romanzo come *I promessi sposi*, per rimanere a uno dei classici italiani più soggetti al riuso in molti ambiti, può essere funzionale, dunque, ad acquisire informazioni sulla vita quotidiana in Lombardia nel Seicento, o sullo stile di Manzoni o, anche, a fare un'esperienza estetica, attivando una particolare modalità di fruizione che si basa su quel comportamento narrativo che abbiamo visto consentire a ogni essere umano di simulare un'esperienza che è «reale quanto qualsiasi altra esperienza vissuta»²⁴ e che, esattamente come le esperienze reali, lascia tracce di sé nella memoria, preparando il terreno ad altre esperienze, tracciando piste per comportamenti futuri, aprendo la strada ad altre interpretazioni.²⁵

Ma se il corpus delle opere della letteratura è determinato dai comportamenti dei fruitori, cosa distingue, dunque, un classico della letteratura come *I promessi sposi* da una storia della Pimpa di Altan o da un *graphic novel* come *Persepolis* di Marjane Satrapi? È una questione che sembra non riguardare la dimensione cognitiva della letteratura. Potremmo rispondere che le differenze dipendono dal pubblico, ovvero dal tipo di relazione che questi testi instaurano con chi li riusa e, anche, dalle caratteristiche delle persone che compongono i diversi pubblici, dal loro potere di tramandare le opere e di orientare le scelte future. Alla luce di questo breve excursus, dovrebbe essere chiaro che le differenze, tuttavia, sono meno rilevanti delle somiglianze, e che, soprattutto, riguardano la dimensione istituzionale della letterarietà, non l'impatto che la fruizione delle opere ha sulla vita delle persone e, in ambito didattico, sul loro apprendimento.

²³ Ivi, p. 26.

²⁴ Id., *L'expérience esthétique*, cit., p. 20.

²⁵ Cfr. almeno, oltre ai testi già citati, K. Oatley, *The Mind's Flight Simulator*, «The Psychologist», 21, 2008, pp. 1030-1033.

Soprattutto, come ha evidenziato Schaeffer²⁶, gli studi letterari dovrebbero saper distinguere le due distinte finalità e i due diversi statuti epistemologici che sono alle loro fondamenta: il progetto descrittivo, interessato alla dimensione cognitiva delle opere, e il progetto normativo, che si occupa di tramandare le opere e i loro valori. A chi insegna, dunque, spetta il compito di scegliere se convenga «insegnare la conoscenza della letteratura» o se, scrive ancora Schaeffer, non sia «più importante attivare prima di qualsiasi altra cosa la scrittura “letteraria”, come particolare tipo di accesso alla realtà»²⁷. Il senso comune del lettore ordinario, e anche certa teoria della letteratura, sembrano suggerire di imboccare la seconda strada, lasciando la missione normativa ad altre istituzioni, ad altri momenti del percorso formativo, quando effettivamente è richiesto dalla normativa – nel caso italiano, per esempio, al secondo biennio e al quinto anno dei licei e degli istituti tecnici e, in misura minore, negli istituti professionali – e, in modo il più possibile esplicito, rendendo le persone consapevoli della differenza che corre tra diventare, grazie alla scuola, lettori e lettrici nella vita, approfittando fino in fondo delle potenzialità trasformative dell’uso delle opere letterarie, e diventare esperti di uno specifico patrimonio letterario, ovvero di un corpus di opere rappresentativo di una civiltà o di una nazione.

Sul potenziale trasformativo dell’esperienza letteraria, indagato attraverso gli strumenti della teoria letteraria e della ricerca empirica, sta dando frutti l’approccio di David S. Miall²⁸ – studioso di letteratura e di letteratura letteraria dell’Università di Alberta – le cui ricerche condotte in collaborazione con psicologi e antropologi, che prendendo le mosse da un’idea relazionale e negoziale di letterarietà, concentra la sua attenzione sui dispositivi di defamiliarizzazione o straniamento (*dehabituatation* o *defamiliarization*), e di prominenza o messa in rilievo (*foregrounding*). La lettura letteraria, in estrema sintesi, è rappresentata come un ciclo che conduce dalla defamiliarizzazione – il processo psicologico a cui è sottoposto il lettore quando entra in contatto con gli elementi in primo piano dell’opera, la sua percezione è rallentata e i suoi modelli di realtà vengono messi in discussione – alla riconcettualizzazione (*reconceptualization*), un processo di ricostruzione o rifamiliarizzazione secondo cui il soggetto, spinto dalle emozioni e dai sentimenti provati al momento dello straniamento, è sollecitato a recuperare ricordi che suggeriscono un nuovo contesto interpretativo. La letterarietà, dunque, è il frutto di questo particolare modo di interagire con i testi,

²⁶ J. M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Marchaisse, Vincennes 2011 (di seguito si cita da Id., *Piccola ecologia degli studi letterari. Perché e come studiare la letteratura?*; trad. it. di M. Cavarretta, Loescher, Torino 2014).

²⁷ Ivi, p. 23.

²⁸ Per una sintesi dei lavori condotti da Miall con Dissanayake si veda Cometa, *Letteratura e darwinismo*, cit., pp. 69-62. In particolare, cfr. D. S. Miall, D. Kuiken, *Aspects of Literary Response: A New Questionnaire*, in *Empirical Approaches to Literature*, a cura di G. Rusch, Lumis, Siegen 1995, pp. 359-367 (trad. it. *Aspetti della ricezione letteraria: un nuovo questionario*, in *L’esperienza del testo*, cit., pp. 111-125).

che coinvolge allo stesso tempo processi emotivi e cognitivi, e influisce profondamente sulla comprensione di sé e sulla propria percezione della vita quotidiana.

È l'approccio proposto dal *Transformative Reading Program*,²⁹ un protocollo basato sulle prove d'efficacia (*evidence-based*)³⁰ nato a partire da ricerche teoriche e empiriche sulla lettura letteraria, che secondo l'autrice può essere considerata un'esperienza di vita in grado di modificare il modo in cui chi legge sperimenta il proprio senso di sé. Fin dai suoi primi lavori di ricerca, Fialho rivolge il suo interesse a quelle esperienze di lettura che sono automodificanti (*self-modifying*), ovvero a quella che lei stessa definisce una «lettura esperienziale con qualità trasformativa»³¹: un modo di leggere che ha un grande impatto sulla vita delle persone e che, tuttavia, secondo la stessa autrice, è ancora poco diffuso nella didattica. Prima di proporre nuove pratiche educative – questo è uno degli assunti fondamentali di questi lavori – è preferibile indagare a fondo il fenomeno della relazione tra lettore e testo, ricorrendo ai risultati e agli strumenti della teoria letteraria e della ricerca empirica sull'esperienza della lettura letteraria. Il *Transformative Reading Program* ha mostrato che la trasformazione avviene in modo naturale e inatteso, e che la lettura comincia a essere significativa per i lettori quando loro stessi sperimentano i cambiamenti del senso di sé e ne prendono gradualmente coscienza. Per praticare la lettura trasformativa, quindi, occorre affrontare e usare i testi in modo che i lettori diventino consapevoli della loro rilevanza personale, focalizzando l'attenzione sulla risposta personale e sulla risonanza affettiva della lettura, anziché sull'analisi e l'interpretazione del testo. Non si tratta di motivare i lettori attraverso la promessa del cambiamento, poiché è solo durante l'atto della lettura che i lettori scoprono a cosa serve la letteratura. Chi legge, spiega ancora Fialho, non riferisce di andare nelle biblioteche o nelle librerie per cercare libri che cambieranno la sua vita. Lo scopo della letteratura – produrre una trasformazione in chi legge – può essere espresso esclusivamente attraverso il suo uso. L'istruzione dovrebbe incoraggiare ogni studente a esplorare – a scuola, durante le ore di lezione – le proprie risposte personali nelle interazioni dialogiche con i testi letterari e su di essi, accompagnando la lettura con sessioni progettate di compiti prima, durante e dopo la lettura. L'eventuale analisi dei dispositivi letterari diventa così un mezzo per ragionare sull'esperienza di lettura, sui temi, sui personaggi e sulle implicazioni morali della storia.

²⁹ Si tratta di un modello teorico-empirico di lettura trasformativa sviluppato da Olivia Fialho nell'ambito di un progetto finanziato dalla Netherlands Organization for Scientific Research (NWO) e poi testato e approfondito nell'ambito della sua attività di ricerca svolta all'Università di Oslo. Cfr. O. Fialho, *Self-Modifying Experiences in Literary Reading. A Model for Reader Response*, PhD Dissertation, University of Alberta, Edmonton 2012, pp. 17-19; Ead., *What is Literature for? The Role of Transformative Reading*, «Cogent Arts & Humanities», 6, 2019; Ead., *Transformative Reading*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 2024.

³⁰ Per fare il punto sugli approcci scientifici alla letteratura nei contesti di apprendimento si rinvia a *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments*, eds. M. Burke, O. Fialho, S. Zyngier, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 2016.

³¹ Fialho, *Self-Modifying Experiences in Literary Reading*, cit., p. 3.

In seguito a studi empirici condotti su studenti olandesi di età compresa tra i 10 e i 12 anni e dopo aver portato a termine la revisione sistematica³² di tredici studi sperimentali e quasi sperimentali centrati sul ruolo dell'educazione letteraria nel favorire la comprensione di sé da parte degli studenti adolescenti, sono state definite le caratteristiche di un programma didattico – il *Transformative Dialogic Literature Teaching* – che si basa su tre elementi fondamentali:

- gli studenti devono impegnarsi in dialoghi esplorativi in cui esprimere e condividere le proprie reazioni alla lettura;
- vengono svolte attività di lettura e scrittura che si concentrano sull'annotare le reazioni alla lettura e sul loro collegamento con le esperienze di vita precedenti;
- i testi letti sono romanzi, racconti brevi, poesie o passaggi contenenti temi socio-morali³³.

Grazie a questo approccio è stato possibile osservare dei cambiamenti nella percezione di sé degli studenti, a conferma della validità dell'ipotesi iniziale. Tuttavia, il programma di ricerca avviato da Fialho e dai suoi colleghi e collaboratori è ancora nella fase iniziale e deve chiarire – attraverso la ricerca empirica – alcuni punti rimasti in sospeso e di grande interesse per chi si occupa di didattica della letteratura:

- 1) il ruolo del testo (confronto sistematico tra lettura letteraria e altre forme di lettura, nel tentativo di capire cos'è che causa particolari effetti durante la lettura);
- 2) il ruolo delle differenze individuali (quanto influiscono sugli effetti le caratteristiche personali dei lettori);
- 3) le condizioni di attuazione (il ruolo degli approcci alla letteratura, quali compiti e quali informazioni possono migliorare gli effetti della lettura).

Non siamo lontani, alla fine dei conti, dalla proposta di Brioschi di «recuperare, al di là di ogni pur necessaria competenza “tecnica”, lo spessore della lettura come *esperienza*, intellettuale e fantastica, morale ed esistenziale»³⁴ e che, in conclusione del suo ragionamento, scriveva:

³² La revisione sistematica è (SR *systematic review*) è uno strumento di ricerca che consiste nel valutare criticamente e sintetizzare i risultati di ricerche primarie già realizzate su un determinato argomento. I protocolli di mappatura, selezione e analisi delle ricerche devono essere rigorosamente definiti e descritti. La revisione in questione è M. Schrijvers, T. Janssen, O. Fialho e G. Rijlaarsdam, *Gaining insight into human nature. A review of literature classroom intervention studies*, «Review of Educational Research», 89, 1, 2019, pp. 3-45.

³³ Cfr. Fialho, *What is Literature for?*, cit., pp. 9-10. Il *Transformative Dialogic Literature Teaching* è stato realizzato da M. Schrijvers, *The Story, The Self, The Other. Developing Insight Into Human Nature in the Literature Classroom*, PhD Dissertation, University of Amsterdam, Amsterdam 2019.

³⁴ Brioschi, *La mappa dell'impero*, cit., p. 175 (il corsivo è dell'autore).

La letteratura è una istituzione: come per tutte le istituzioni, dunque, si tratta di allargarne la partecipazione democratica; che è, precisamente, il compito della scuola. Ma occorre anche democratizzare l'istituzione stessa, mostrando come il testo letterario non sia un oggetto remoto, bensì qualcosa con cui si può persino "convivere". L'insegnante non deve coltivare complessi né di superiorità (l'arte non serve; regna, diceva Aristotele), né di inferiorità: la letteratura non parla un linguaggio ineffabile e arcano, ma neppure un coacervo di immagini edulcorate, un'evasione aristocratica, un privilegio di oziosi disutili. Beninteso, essa può essere tutto questo, e anche peggio: a maggior ragione, è bene intervenire, per trasformare l'esperienza che ne abbiamo in una dimensione, accanto alle altre, dell'individuo sociale³⁵.

A tenere insieme i diversi approcci e metodi presentati è proprio la centralità assegnata all'esperienza letteraria del lettore comune, mettendo tra parentesi le domande sull'identità della letteratura e privilegiando il suo valore d'uso.

³⁵ Ivi, p. 176.

Dall'analisi del testo all'autobiografia del lettore

Il commento, in quanto «apparato di illustrazioni verbali destinato a rendere più comprensibile un testo»¹, «atto essenzialmente pratico di accompagnamento e di affiancamento, prima ancora che di guida, della lettura»², è da intendersi anche come un atto politico, poiché costituendo e tramandando l'identità del testo ne garantisce la persistenza e la durata. Dietro l'apparenza neutrale di un apparato editoriale che circonda, avvolge o sorregge il testo si cela l'intenzione più o meno implicita di valorizzare il testo, ovvero di contribuire alla sua canonizzazione o *patrimonializzazione*³, e la lettura scolastica di testi commentati rappresenta uno dei modi più semplici per costruire un canone e per tramandare quadri di valori alle nuove generazioni, poiché il commento è «fonte di autorità» e «costituisce e tramanda l'identità del testo»⁴, contribuendo dunque

¹ C. Segre, *Per una definizione del commento ai testi*, in *Il commento ai testi. Atti del seminario di Ascona 2-9 ottobre 1989*, a cura di O. Besomi e C. Caruso, Birkhäuser Verlag, Basel-Boston-Berlin 1992, pp. 3-17, poi in C. Segre, *Notizie dalla crisi*, Einaudi, Torino 1993, pp. 263-73, a p. 263.

² D. De Robertis, *Commentare la poesia, commentare la prosa*, in *Il commento ai testi*, cit., pp. 169-213, a p. 171.

³ Cfr. *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, cit., pp. 172-174 e M. Scibiorska, M. Labbé, D. Martens, *Introduction. Patrimonialisations de la littérature. Institutions, médiations, instrumentalisations*, «Culture & Musées», 38, 2021, pp. 11-28.

⁴ R. Luperini, *L'interpretazione dei testi letterari: la parte del commento*, in *Il commento ai testi letterari. Atti del Convegno di Studi Perugia 14-15 aprile 2005*, a cura di S. Gentili, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2006, pp. 1-8, p. 8.

a formare (o inventare) l'identità del pubblico. Il testo, specialmente agli occhi di chi non pratica abitualmente la lettura letteraria, acquisisce valore attraverso il commento, che pur presentandosi come uno strumento descrittivo ha un effetto considerevole sulla riproduzione e promozione di determinati valori culturali generalmente non esplicitati⁵.

Alla prassi didattica della lettura del testo commentato, che almeno nell'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado è accompagnata dallo studio della storia letteraria, è strettamente connesso l'esercizio dell'analisi testuale, codificato e promosso negli anni Settanta da illustri filologi e linguisti – definiti «logotecnocrati» dai loro detrattori⁶ – che sostengono la necessità di dotare le nuove generazioni dei più avanzati strumenti analitici sviluppati nell'ambito della critica letteraria, affinché il pubblico dei mass media possa essere *decondizionato*. L'acquisizione di strumenti per il decondizionamento è la giustificazione ideologica a cui ricorrono, nel discorso pubblico sulla scuola, coloro che sostengono la necessità di un insegnamento centrato sul testo letterario e sull'analisi testuale⁷, e può essere considerata uno degli elementi che contribuiscono all'affermarsi, nell'editoria scolastica, di antologie di testi commentati e accompagnati da istruzioni ed esercizi per la lettura retorica, narratologica, metrica, semiotica, eccetera.

Romano Luperini ha messo in evidenza il rapporto tra critica letteraria e prassi didattiche, mostrando come negli anni successivi al 1975, «mentre in Occidente e anche nel nostro paese si entrava in una fase poststrutturalista o antistrutturalista, la didattica tendeva a ispirarsi, invece, ai principi “scientifici” dello strutturalismo, magari cercando di conciliarli con un impianto storicista ancora largamente operante»⁸. L'opera, dice ancora Luperini, è «valutata nella sua autonomia e nell'organicità della sua struttura formale», coerentemente con quelle tendenze critiche che privilegiano l'analisi linguistica e stilistica, divenute «largamente egemoni nell'Occidente» nel periodo compreso tra il 1925 e il 1975, e soprattutto dopo il 1960. Per quanto mitigata o integrata da quello che verrà chiamato da Remo Ceserani modello ermeneutico⁹, la persistenza di questo approccio sembra assicurata, a livello normativo, dall'introduzione nel 1998 dell'analisi e commento del testo tra le prove dell'esame di Stato a conclusione della scuola secondaria di secondo grado e dai manuali scolastici, che

⁵ Sul conflitto epistemologico tra progetto descrittivista e progetto normativista negli studi e nell'insegnamento letterario si rinvia a Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari*, cit.

⁶ Si esprime a sostegno dell'analisi testuale Giovanni Pozzi nella *Prefazione* al volume *Analisi testuali per l'insegnamento*, Liviana, Padova 1975, pp. 9-19. Per avere in quadro delle posizioni in campo si può leggere *Insegnare la letteratura*, a cura di C. Acutis, Pratiche, Parma 1979.

⁷ Cfr. L. Terracini, *I segni e la scuola. La didattica della letteratura come pratica sociale*, La Rosa, Torino 1980, p. 57.

⁸ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, Manni, Lecce 2013, pp. 73-74.

⁹ R. Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Bari-Roma 1999, p. 405.

dagli anni Novanta hanno assegnato un primato assoluto al testo commentato, parafrasato e variamente interpretato¹⁰.

La prospettiva formalista esercita la sua egemonia sull'idea stessa di letteratura e di letterarietà, la quale nei manuali per insegnanti e negli esercizi di analisi e commento delle antologie è presentata come un insieme di caratteristiche intrinseche al testo che possono essere identificate, svelate e spiegate proprio attraverso l'analisi strutturale. Risulta esemplare, in tal senso, la lettura di un diffuso manuale per docenti degli anni Ottanta, secondo il quale la competenza letteraria sarebbe quella competenza che permette di «dare giudizi di letterarietà/non letterarietà di un testo (come la competenza linguistico-comunicativa permette di dare giudizi di accettabilità/non accettabilità di un testo)»¹¹. La posizione funzionalista e relativista di Franco Brioschi, espressa chiaramente già in uno studio del 1978¹², è destinata a rimanere minoritaria e a non incidere sulle prassi d'insegnamento, né sulla relativa manualistica, che rimangono saldamente ancorate a un'idea essenzialista o sostanzialista della letterarietà.

Qualcosa comincia a cambiare con la ricezione in Italia del libro *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities* di Stanley Fish, uscito nel 1980 e tradotto in italiano nel 1987. Già nel 1986 Remo Ceserani, uno dei protagonisti del dibattito sull'insegnamento letterario del periodo, scriveva in un suo saggio che non c'è bisogno di condividere le tesi di Fish per convenire sul fatto che «una classe scolastica può essere considerata, se non altro empiricamente, una “comunità interpretativa”»¹³. A partire da due libri di Guido Armellini e di Romano Luperini¹⁴, entrambi destinati a docenti di scuola secondaria, viene elaborato un «modello ermeneutico», definito ancora da Ceserani nel 1999: «una proposta, per ora più presente nelle discussioni teoriche e nelle proposte programmatiche che nell'effettiva pratica didattica, almeno nel nostro paese»¹⁵. Si legge in *Guida allo studio della letteratura*:

Cosa significa l'arrivo dell'ermeneutica nella pratica didattica? Cambia di nuovo la scena. Non più l'aula con la cattedra e i banchi; non più il laboratorio; ma invece il collettivo della classe riunito a cerchio, con gli allievi che, guidati dall'insegnante, sottopongono il testo all'esercizio interpretativo, mettono a confronto

¹⁰ Si veda P. Giovannetti, *Florilegi, crestomazie, storie letterarie: l'eclettismo necessario delle antologie scolastiche*, «Per leggere», 11, 2006, pp. 215-227.

¹¹ D. Bertocchi, *L'approccio al testo letterario nella scuola dell'obbligo*, in *L'italiano a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 267-281, a p. 270.

¹² Brioschi, *Teoria e insegnamento della letteratura*, cit.

¹³ R. Ceserani, *Come insegnare letteratura*, in *Fare storia della letteratura*, a cura di O. Cecchi e E. Ghidetti, Editori Riuniti, Roma 1986, pp. 153-171, alle pp. 167-68.

¹⁴ Rispettivamente Armellini, *Come e perché insegnare letteratura*, cit., e R. Luperini, *Il professore come intellettuale*, Lupetti-Manni, Milano-Lecce 1998 (è il nucleo originario delle successive edizioni di Id., *Insegnare la letteratura oggi*, cit.).

¹⁵ Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, cit., p. 405.

le proprie interpretazioni, ne motivano ragioni e criteri. La classe scolastica funziona come “comunità interpretante”, entro la quale l’insegnante assume un ruolo simile a quello del pastore protestante entro la comunità dei fedeli¹⁶.

Romano Luperini rivolgendosi agli insegnanti dell’ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado parla di «comunità ermeneutica» e del docente come intellettuale: un mediatore culturale che deve allo stesso tempo contribuire allo sviluppo di competenze e alla trasmissione di valori attraverso la scelta delle opere da interpretare. Tuttavia, pur attribuendo una grande importanza al «momento ermeneutico», che ancora nella scuola secondaria della fine degli anni Novanta sarebbe «sacrificato dagli schemi lineari dello storicismo e dell’approccio tecnico-scientifico dello strutturalismo formalista», Luperini afferma con decisione il primato del commento come «strumento fondamentale per familiarizzare lo studente con il testo letterario», posticipando l’eventuale momento del «piacere della lettura», rappresentato alla stregua di «una conquista faticosa, non un dato di partenza su cui poter contare»¹⁷. Postulando la difficoltà e l’estraneità del testo e del linguaggio della letteratura, si rende necessario interporre tra studente e testo «la parafrasi, la spiegazione, parola per parola, della “lettera materiale” del testo», da intendersi come preliminari a ogni attività interpretativa.

Da un punto di vista didattico, nel momento del commento al centro della classe sta il testo; nel momento della interpretazione è la stessa classe che diventa centro. Nel commento, protagonista è il testo; nella interpretazione, protagonista è la comunità ermeneutica formata dalla classe¹⁸.

La supposta centralità dell’interpretazione, quindi, non mette in discussione né il presupposto formalista dell’esistenza di un testo letterario in sé, né tantomeno la pratica dell’analisi testuale, depurata forse dagli schematismi della narratologia e ricondotta all’ortodossia filologica, a cui dovrebbero fare seguito – secondo un procedimento didattico ben rappresentato dal trattamento del testo nei manuali scolastici degli anni Novanta e ancora oggi in voga – i tre distinti momenti della «contestualizzazione (o storicizzazione)», della «attualizzazione tematica» e della «valorizzazione (o attribuzione di significato)»¹⁹.

Pur in assenza di una teorizzazione esplicita dell’idea di letterarietà e nonostante il richiamo alla centralità del momento ermeneutico, siamo di fronte a un paradigma didattico ben ancorato all’oggetto culturale, la cui presunta solidità è assicurata dall’atto stesso del commentare²⁰. Lo studente, evocato quasi sempre come figura collettiva (la classe come comunità ermeneutica), è un soggetto

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 230.

¹⁸ *Ivi*, p. 231.

¹⁹ *Ivi*, p. 232.

²⁰ Sull’autoreferenzialità di questo processo si rinvia a Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari*, cit.

astratto, una sorta di pubblico o di *audience*, il cui rapporto con il testo deve essere mediato dall'insegnante come intellettuale e ancor prima dalla suindicata procedura commento-interpretazione.

A conferma del costante ritardo della didattica della letteratura sul dibattito critico-teorico internazionale, nell'ultimo segmento della scuola secondaria si consolidano così prassi didattiche e idee della letteratura che non trovano corrispondenza nell'elaborazione teorica degli ultimi trent'anni, né tantomeno in quei paradigmi didattici centrati sullo studente e sull'apprendimento che in Italia hanno trovato spazio – e non senza difficoltà e resistenze – soprattutto nella scuola del primo ciclo²¹. Un passaggio fondamentale, di cui non è possibile rendere conto in maniera esaustiva in questa sede, è rappresentato, in ambito francofono, dal graduale transito verso l'elaborazione di modelli e tecniche didattiche non più centrate sul testo letterario in sé e per sé ma sul lettore e sulle sue «relazioni singolari che esso intrattiene con il testo»²². A partire dalle teorizzazioni di Michel Picard sulla lettura come gioco prende forma l'idea che sia possibile e necessario lavorare a scuola sulla lettura soggettiva, prendendo in considerazione il lettore come soggetto in carne e ossa, una persona che viene coinvolta attivamente durante l'incontro con il dispositivo testuale, che risulta sempre unico e originale²³. Ritenuti poco adatti a prendere in considerazione le realizzazioni soggettive degli allievi che leggono, gli esercizi canonici che privilegiano l'analisi testuale e la distanza riflessiva vengono sostituiti o integrati da nuovi tipi di produzioni orali e scritte, come per esempio i giornali di lettura e le autobiografie del lettore, i circoli di lettura, le comunità interpretative, le trasposizioni sceniche e cinematografiche. Analoghe soluzioni sono individuate in ambito statunitense dal Teachers College Reading and Writing Project della Columbia University, che dal 1981 al 2023 si è occupato di formare docenti e condurre ricerche sulla didattica laboratoriale della scrittura e della lettura²⁴. Tecniche didattiche come il *process paper* o il *booktalk*, che si fondano sulla prassi della lettura individuale e quindi sulla presenza di una biblioteca di classe – aperta a opere non canoniche e agli interessi, ai gusti e alle competenze di lettura di ogni studente, – sono state progettate e realizzate a partire dalle teorizzazioni di Louise Rosenblatt, che nell'arco di oltre sessant'anni ha lavorato per offrire alla scuola un'alternativa all'egemonia formalista-strutturalista e alla prassi del *close reading*²⁵. La sua teoria transazionale, secondo cui la lettura è una transa-

²¹ Per un quadro d'insieme cfr. S. Giusti, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Carocci, Roma 2023.

²² A. Rouxel, G. Langlade, *L'histoire de la didactique de la littérature, émergence d'une discipline*, in *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, cit., pp. 15-34, a p. 29.

²³ Per una sintesi si rinvia a J.-F. Massol, *Le sujet lecteur-scripteur: brève histoire française d'un paradigme didactique contemporain*, «Effetti di Lettura / Effects of Reading», 1, 1, 2022, pp. 17-29.

²⁴ L. Calkins, *The Art of Teaching Writing*, Heinemann, Portsmouth (NH) 1994.

²⁵ Cfr. L. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, Modern Language Association of America, New York 1995 (prima edizione 1938); Ead., *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1994.

zione durante la quale lettore e testo continuano a influenzarsi reciprocamente, ha avuto ricadute anche in ambito italiano, dove è stata introdotta da Lerida Cisotto e poi dalle pratiche didattiche e formative del gruppo di insegnanti che si riconoscono nel metodo del cosiddetto Writing and Reading Workshop²⁶.

Accogliere la possibilità che i comportamenti e l'ambiente abbiano un ruolo fondamentale nella costruzione della letterarietà è un passo fondamentale in direzione di una didattica centrata sullo studente in quanto lettore o lettrice comune²⁷ o «io leggente», espressione con cui Vittorio Spinazzola individua «il lettore come persona singola, nella sua soggettività storicamente condizionata ma esistenzialmente irriducibile, cioè nella particolarità delle sue risorse interiori e delle disposizioni che lo animano»²⁸. In un suo libro uscito in prima edizione nel 1996, e che non ha avuto un'adeguata accoglienza nel dibattito e nella ricerca in didattica della letteratura, Federico Bertoni – che per primo ha discusso le teorie di Picard e di Rosenblatt, entrambi inquadrati nel più ampio contesto delle teorie della ricezione e della risposta del lettore – ha messo ben in evidenza il rapporto dialettico tra l'effettiva esperienza letteraria e l'analisi critica dell'opera, la cui caratteristica fondamentale è una irriducibile ambiguità²⁹. La letteratura, si legge nel capitolo conclusivo, è «un'arte performativa che può vivere solo attraverso l'esperienza», e in quanto tale può avere una qualche «utilità pedagogica»³⁰:

Il lettore, come diceva Sartre, non è né angelo né bestia: le sue inevitabili ignoranze, se bene utilizzate, gli permettono di acquisire alcune nuove conoscenze, mentre la “funzione cognitiva” della letteratura lo aiuta a riconsiderare il senso delle esperienze abituali. Dopo aver interpretato il testo in base alle sue competenze e aspettative, il soggetto ritorna nel mondo e utilizza l'esperienza letteraria per reinterpretare il testo della sua stessa vita³¹.

È da questo cambio di paradigma – le cui origini possono essere ricondotte, oltre che alle teorie letterarie summenzionate, alla riflessione sull'uso delle risorse letterarie durante la prima infanzia e nella scuola del primo ciclo³² – che prendono forma strategie, metodi e tecniche didattiche finalizzate allo sviluppo personale tramite comportamenti letterari quali la lettura, la scrittura e la condi-

²⁶ Si vedano rispettivamente L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma 2006; J. Poletti Riz, *Scrittori si diventa. Metodi e strumenti per un laboratorio di scrittura in classe*, Erickson, Trento 2017.

²⁷ Armellini, *Come e perché insegnare la letteratura*, cit., p. 74; Todorov, *La letteratura in pericolo*, cit., p. 72.

²⁸ V. Spinazzola, *Critica della lettura. Leggere, interpretare, commentare e valutare un libro*, goWare, Firenze 2018, p. 7.

²⁹ F. Bertoni, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, Ledizioni, Milano 2011, p. 308.

³⁰ Ivi, p. 317.

³¹ *Ibidem*.

³² Per il caso italiano sono fondamentali almeno B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1966² e G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.

visione delle esperienze e delle interpretazioni, attraverso cui è possibile fornire agli e alle studenti la possibilità di fare esperienze significative con la letteratura³³. Deve molto a questa svolta teorica anche la costituzione della didattica della letteratura come campo di ricerca indipendente dalla didattica della lingua, che ha contribuito a favorire un rapido sviluppo della ricerca empirica sull'insegnamento letterario³⁴. Ciò ha stimolato anche un allargamento degli orizzonti culturali di chi è interessato a capire quali possono essere gli effetti della fruizione letteraria nelle classi di L1, per rivolgersi ai risultati delle indagini condotte in ambito antropologico, sociologico, psicologico, neuroscientifico, eccetera.

Sul piano strettamente didattico, il ricorso a modelli di insegnamento focalizzati sui processi di apprendimento sviluppati attraverso l'esperienza letteraria sta portando alcuni significativi e tutt'altro che pacifici cambiamenti, i quali non possono che generare tensioni e conflitti nei sistemi educativi, al cui interno convivono paradigmi e strumenti tra di loro diversi e non sempre tra loro compatibili³⁵. Optare per un curriculum scolastico orientato allo sviluppo della persona comporta, per esempio, l'abbandono di un canone di opere selezionate esclusivamente per la loro qualità estetica o per la loro rappresentatività culturale, a favore di una concezione più ampia del letterario³⁶, ma anche uno spostamento deciso dalla didattica del testo letterario alla didattica della lettura letteraria³⁷, da fondarsi sul coinvolgimento attivo degli e delle studenti e sul riconoscimento della pluralità e diversità delle esperienze letterarie. Ciò non richiede il rifiuto di un approccio analitico al testo, che assume un ruolo fondamentale solo a un certo punto del curriculum scolastico³⁸, quando il soggetto che pratica la lettura e la scrittura letteraria sente il bisogno di comprenderne gli effetti e di prendere consapevolezza del funzionamento del proprio rapporto con il dispositivo testuale.

In estrema sintesi, oggi il commento al testo, lungi da essere pensato come il principio e il fondamento dell'insegnamento letterario, ne diventa il culmine, o perlomeno uno dei momenti più avanzati, da praticare a scuola o ancora meglio all'università³⁹ insieme a persone che, per quanto giovani, già hanno

³³ Per un inquadramento internazionale si rinvia a I. Pieper, *L1 Education and the Place of Literature*, in *Rethinking L1 Education in a Global Era*, eds. Bill Green, Per-Olof Erixon, Springer, Cham 2020, pp. 115-132.

³⁴ Cfr. Giusti, *Didattica della letteratura italiana*, cit., pp. 89-130.

³⁵ Per una visione critica del "linguaggio dell'apprendimento" si rinvia a G. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Cortina, Milano 2022 (ed. or. Taylor & Francis, Milton Park 2017).

³⁶ Per un approfondimento sul concetto di ampiezza si rinvia S. Giusti, M. A. Molè, *Orientare con la letteratura. La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 42-60.

³⁷ Cfr. J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, De Boeck, Louvain-la-Neuve 2015.

³⁸ Si veda il curriculum letterario proposto dal *Literary Framework for European Teachers* sul sito <http://www.literaryframework.eu/>.

³⁹ Cfr. S. Giusti, *L'artigianato della lettura e la formazione degli insegnanti*, in *Per leggere i classici del Novecento*, a cura di F. Latini e S. Giusti, Loescher, Torino 2017, pp. 539-547.

avuto modo di intendere per prova il senso della lettura letteraria per la propria vita; dovrebbe invece assumere un ruolo sempre più fondamentale la riflessione sull'esperienza, da effettuarsi attraverso tecniche didattiche che cominciano a vantare una cospicua tradizione come l'autobiografia del lettore⁴⁰ oppure, per la scrittura, la biografia del testo o *process paper*⁴¹. Quanto alla funzione normativa del commento scolastico, ovvero dell'antologia di testi commentati e dei relativi esercizi di addestramento al commentare, sarebbe opportuno smettere di darla per scontata e – come aveva già suggerito Ceserani a proposito della narrazione della storia letteraria⁴² – iniziare a rendere visibile e cosciente il processo di attribuzione di valore a determinate opere *attraverso* l'atto del commento, il cui significato politico dovrebbe sempre essere palesato e rimesso in discussione.

⁴⁰ Cfr. Massol, *Le sujet lecteur-scripteur*, cit., e C. Bemporad, *L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature: un outil pour la recherche et l'enseignement*, in *Approches didactiques de la littérature*, édité par N. Denizot, J.-L. Dufays, B. Louichon, Presses universitaires de Namur, Namur 2019, pp. 125-138.

⁴¹ Poletti Riz, *Scrittori si diventa*, cit., pp. 178-179 e pp. 206-207.

⁴² Ceserani, *Come insegnare letteratura*, cit., p. 170.

Per una teoria letteraria a misura di insegnante

Per quanto l'insegnamento letterario sia espressamente previsto solo nella scuola secondaria, dove sono impiegati – per l'insegnamento di Italiano nella scuola del primo ciclo e di Lingua e letteratura italiana nel secondo ciclo, dove si parla di “discipline letterarie” – docenti laureati in Lettere, è sempre più evidente che anche nella scuola primaria si ricorre alla lettura e alla scrittura letteraria, sia pure senza una specifica preparazione disciplinare, ma ricorrendo direttamente alle opere disponibili sul mercato editoriale e agli strumenti concettuali e operativi elaborati specificamente per questo settore di studi¹. Nella prospettiva di una maggiore integrazione tra docenti del primo e del secondo ciclo e, anche, di uno sviluppo degli studi di didattica della letteratura al caso specifico della lettura e scrittura letteraria nella scuola primaria, si propone di rileggere alcune pagine della *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari per individuare alcune strategie e, soprattutto, un atteggiamento nei confronti delle teorie letterarie, che all'epoca non hanno avuto seguito e che oggi rappresentano una risorsa utile per riflettere sul senso e sui contenuti di una formazione specificamente letteraria di chi insegna.

1. Le teorie letterarie tra creatività linguistica e decondizionamento

Con l'espressione teorie letterarie, in questo specifico contesto, si fa riferimento propriamente alle prospettive e alle tecniche elaborate nel corso della prima metà del

¹ Cfr. Cisotto, *Didattica del testo*, cit.; M. Giancotti, *Educare al testo letterario. Appunti e spunti per la scuola primaria*, Mondadori Università, Milano 2022.

XX secolo, in particolare modo a quelle che vengono ricondotte allo strutturalismo e al formalismo, il cui periodo aureo in Italia si può far risalire al 1963-1973², quando vengono tradotte in italiano alcune delle opere più importanti e rappresentative: *Teoria della prosa* di Sklovskij (1966), *Morfologia della fiaba* di Propp (1966), i *Saggi di linguistica generale* di Jakobson (1966), il *Corso di linguistica generale* di Saussure (1967), l'antologia dei formalisti russi di Todorov (1968), contenente opere di Jakobson, Tynjanov, Propp, Sklovskij, Ejchenbaum, Brik, Tynjanov, Vinogradov, e poi anche *Le forme del contenuto* di Umberto Eco (1971), per rimanere solo ai libri sicuramente noti a Gianni Rodari. Quando entra a contatto con questi testi, Rodari è già da tempo pronto a recepirne le principali istanze critiche e a metterne in pratica alcuni degli assunti fondamentali, che trovano la loro espressione più compiuta nella *Grammatica della fantasia*, laddove l'autore riconosce puntualmente i debiti contratti con i formalisti russi (Propp, Sklovskij), con la linguistica strutturalista (Jakobson, Martinet, Hjelmslev) e con la semiologia (Eco, Uspenskij, Zolkovskij).

Le funzioni di Propp, si legge in Rodari, «interessano perché possiamo usarle per costruire infinite storie, come con dodici note [...] si possono comporre infinite melodie»³. Nei risultati della ricerca di uno dei più celebrati linguisti e antropologi del suo tempo, Rodari vede dunque l'occasione per fabbricarsi un nuovo strumento didattico, le carte di Propp, un mazzo di venti figure da estrarre a caso per inventare infinite storie, tutte basate sugli stessi personaggi, temi e motivi della fiaba tradizionale. Al concetto di straniamento di Sklovskij, invece, Rodari ricorre per spiegare il meccanismo per la costruzione di un indovinello e il gioco del «binomio fantastico», nel quale le parole sono «“estraniate”, “spasate”, gettate l'una contro l'altra in un cielo mai visto prima»⁴.

Durante gli anni Settanta, quando si inizia a parlare di didattica della letteratura proprio ricorrendo alle categorie di Roman Jakobson⁵ e in ambito universitario si inizia a ricorrere alle teorie letterarie e alle loro tecniche per sviluppare e giustificare metodi didattici centrati sull'analisi del testo, considerato un oggetto – il “messaggio” – da smontare e spiegare alla luce dei più aggiornati studi narratologici e semiologici. Si impone in questi anni, nell'editoria scolastica e nell'insegnamento, proprio quando le tendenze privilegianti l'analisi linguistica e semiologica cominciano a perdere prestigio negli studi letterari⁶, il modello o paradigma didattico «struttural-semiotico»⁷ o «linguistico-semiotico»⁸. Non si tratta, come sosteneva Rodari, di ricorrere alle idee e agli stimoli delle teorie letterarie per mettere a disposizione di insegnanti e genitori strumenti operativi per «inventare storie per bambini» e

² G. Bottioli, *Che cos'è la teoria della letteratura. Fondamenti e problemi*, Einaudi, Torino 2006, p. XIV.

³ Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 75.

⁴ Ivi, p. 19.

⁵ Terracini, *I segni e la scuola*, cit.

⁶ Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 73-74 (ed. 2013).

⁷ G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere di insegnante*, Unicopli, Milano 2008, pp. 38-40.

⁸ Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, cit., pp. 403-404.

«aiutare i bambini a inventarsi da soli le loro storie»⁹, quanto semmai di insegnare a leggere i testi secondo procedimenti razionalmente controllabili e verificabili, in modo da ottenere – questa è la finalità che muove gran parte dei primi sostenitori di questo approccio all’insegnamento letterario – un sostanziale *decondizionamento*¹⁰ dei futuri lettori e consumatori di informazioni, che dovrebbero sviluppare una *forma mentis* che Terracini descrive, in un suo saggio pubblicato per la prima volta nel 1974, «una capacità di individuazione delle tecniche del discorso altrui, che può consentire di sottrarsi alla consuetudine di accogliere passivamente affermazioni inverificabili, cioè di essere eteroguidati e manipolati»¹¹.

Rodari, che prima di leggere i formalisti russi e i semiologi nostrani aveva già grande dimestichezza con le tecniche didattiche e con i principi del Movimento di Cooperazione Educativa¹², è consapevole che qualsiasi pratica di decondizionamento abbia senso e possa raggiungere davvero il suo scopo solo se diviene pratica quotidiana in un ambiente democratico, stile di vita. Si tratta, in sintesi, non tanto e non solo di dotarsi di tecniche che, una volta trasmesse, possano contribuire al decondizionamento durante la fase di ricezione delle informazioni, quanto semmai di creare le condizioni affinché ciascuno – insegnante compreso – possa esprimere sé stesso e farsi da consumatore produttore di cultura.

Nella presentazione non firmata al libro *La creatività nell'espressione*, frutto di un lavoro collettivo del Movimento di cooperazione educativa, è espressa in modo chiaro l'idea di insegnante e di insegnamento che prende forma nell'ambito di quest'area culturale:

L'insegnante stesso dovrebbe trasformarsi in «animatore» e cioè in adulto che ha scelto di vivere con i bambini al fine di esprimere meglio sé stesso e non di indottrinare, di coartare, di capitalizzare i suoi allievi. A questo proposito appare anche chiaro che d'ora in poi o non si parlerà più di creatività nel senso vero del termine e si sceglierà perciò la strada della scuola concepita come luogo di condizionamento, oppure si dovrà necessariamente ampliare il discorso fino a coinvolgere l'insegnante come persona, che non può trincerarsi dietro alla figura di «liberatore degli altri»¹³.

L'insegnante, si legge nella *Grammatica della fantasia* di Rodari:

è un adulto che sta con i ragazzi per esprimere il meglio di sé stesso, per sviluppare anche in sé stesso gli abiti della creazione, dell'immaginazione, dell'impegno costruttivo in una serie di attività che vanno ormai considerate alla pari: quelle di produzione pittorica, plastica, drammatica, musicale, affettiva, morale (valori, norme di convivenza), conoscitiva (scientifica, linguistica, sociologica) tecnico-costruttiva, ludica, «nessuna delle quali sia intesa come trattenimento o svago al confronto di altre ritenute più dignitose».

⁹ Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 6.

¹⁰ Terracini, *I segni e la scuola*, cit., p. 57.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Cfr. V. Roghi, *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Laterza, Bari-Roma 2020.

¹³ *La creatività nell'espressione*, a cura di S. Mosca, La Nuova Italia, Firenze 1972, pp. 3-4.

Nessuna gerarchia di materie. E, al fondo, una materia unica: la realtà, affrontata da tutti i punti di vista, a cominciare dalla realtà prima, la comunità scolastica, lo stare insieme, il modo di stare e di lavorare insieme. In una scuola del genere il ragazzo non sta più come un «consumatore» di cultura e di valori, ma come un creatore e produttore, di valori e di cultura¹⁴.

Da una parte, dunque, il ricorso alle teorie letterarie è funzionale a creare strumenti standardizzati che ancora oggi campeggiano in tutti i libri di testo sotto forma di schede e di esercizi di retorica, di narratologia, di analisi stilistica che avrebbero dovuto favorire la crescita di consumatori consapevoli, dall'altra all'invenzione di tecniche a cui ricorrere per trasformare l'intera classe, composta da almeno una persona adulta e da bambini e bambine, ragazzi e ragazze, in una comunità scolastica in cui vivere come creatori e produttori di valori e di cultura.

2. Strumenti per interpretare i testi dei bambini

Una volta chiarito l'approccio di Rodari alle teorie letterarie, possiamo approfondire una delle loro applicazioni più originali e proficue, che si manifesta progressivamente a partire dal 1970 e trova la sua massima espressione nei capitoli finali della *Grammatica della fantasia*. Nell'articolo *Viaggio intorno a casa mia*, pubblicato sul «Giornale dei genitori» nel 1970¹⁵, Rodari mette in scena un bambino che scrive ai propri genitori per renderli edotti di alcuni principi fondamentali dell'educazione: un lungo e dettagliato racconto in prima persona del processo di apprendimento nei primi anni di vita, dai primi esperimenti con gli oggetti all'incontro con la televisione. Ne emerge il ritratto di un bambino che, attraverso i sensi, fa esperienza dell'ambiente circostante, e che, attraverso il linguaggio, per cui è necessaria l'interazione con l'adulto, dà forma al mondo e alla propria personalità. È un bambino che “legge” la casa, i suoi oggetti e le loro forme, e mentre interagisce con essi e dà loro un senso, ne viene modificato. Per questo il bambino di oggi, cresciuto in un mondo tecnologizzato, non può essere lo stesso della società tradizionale. E il bambino che ha guardato la tv nel 1955 non è lo stesso che la guarda nel 1970, non perché si rinnovano i contenuti dei programmi ma perché cambia il linguaggio televisivo: i temi, i motivi, i generi, le forme e perfino lo stile. Tutti elementi che concorrono, insieme a tanti altri e indipendentemente dalla volontà dei genitori, alla costruzione della personalità del bambino. Il bambino, si spiega nelle conclusioni «fa libero uso del mondo per i suoi scopi»¹⁶, e impara dall'esperienza più di quel che gli si vorrebbe insegnare intenzionalmente. L'educazione non si risolve nell'allestimento di un programma di studi efficace: inizia con la scelta di essere solidali con gli scopi del bambino e si conduce grazie alla consapevolezza, da parte degli adulti, del ruolo decisivo del linguaggio e, più in generale, delle pratiche semiotiche, la cui

¹⁴ Rodari, *La grammatica della fantasia*, cit., p. 174.

¹⁵ Ora in Id., *Opere*, a cura di D. Marcheschi, Mondadori, Milano 2020, pp. 1520-1530.

¹⁶ Ivi, pp. 1529-1530.

conoscenza ci rende responsabili – noi adulti – di ciò che comprendiamo e del mondo che possiamo e dobbiamo reinventare.

Nel trentacinquesimo capitolo della *Grammatica della fantasia* è possibile assistere a un comportamento inconsueto per un esperto di letteratura, e tuttavia riconducibile alla tradizione degli studi letterari e all'atteggiamento del lettore professionista. L'autore del saggio, Gianni Rodari, che ha appena trattato l'argomento delle storie «tabù» e dell'importanza, per il bambino, della conquista del controllo delle funzioni corporali, mette sotto gli occhi di chi legge una storia, raccontata da un bambino di cinque anni nella scuola per l'infanzia Diana, di Reggio Emilia, e raccolta dall'insegnante Giulia Notari:

Una volta Pierino giocava con il pongo. Passa un prete e gli domanda: – Cosa fai? – Faccio un prete come te.

Passa un cow-boy e gli domanda: – Cosa fai? – Faccio un cow-boy come te.

Passa un indiano e gli domanda: – Cosa fai? – Faccio un indiano come te.

Poi passa un diavolo che era buono, ma poi diventa cattivo perché Pierino gli tira addosso la cacca, il diavolo piangeva perché era tutto sporco di merda, poi diventa ancora buono¹⁷.

Dopo aver fornito una prima interpretazione del racconto in chiave blandamente psicanalitica, focalizzando l'attenzione sull'intenzione dell'autore – «l'uso del linguaggio escrementizio in funzione liberatoria», «per esorcizzare qualche senso di colpa connesso con l'apprendimento delle funzioni corporali»¹⁸ –, Rodari decide di cimentarsi nell'impresa di darne una spiegazione completa ricorrendo ad alcuni concetti messi a disposizione dalla teoria letteraria. Gli viene in soccorso Jakobson, con la distinzione basilare – già introdotta da Saussure – tra asse della selezione (paradigmatico) e asse della combinazione (sintagmatico)¹⁹, grazie alla quale è possibile osservare il processo creativo di costruzione del testo, percepito non più come una costruzione lineare ma, secondo la visione semiotica dell'opera letteraria, come un sistema di relazioni tra diversi materiali linguistici. Supponendo che il punto d'origine del racconto sia la parola *pongo* o, meglio, l'esperienza del gioco del pongo, intorno ad essa si articolano nella storia «gli altri riferimenti all'esperienza del bambino, ai personaggi del suo mondo, a quelli del suo mito»:

Tali elementi ci appaiono combinati per coppie, secondo il «pensare per coppie» illustrato dal Wallon (e anche secondo il nostro principio del «binomio fantastico»). Il «pongo» si oppone alla «cacca», richiamandola per analogie casuali, ma certamente scoperte e sperimentate dal bambino nel gioco: forma, colore, eccetera (chi sa quante volte il bambino, con il pongo, ha fabbricato la «cacca»). Il «cow-boy» è immediatamente opposto e collegato all'«indiano», Il «prete», al «diavolo»²⁰.

¹⁷ Id., *Grammatica della fantasia*, cit., p. 124.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 191-192.

²⁰ Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 126.

L'analisi del testo si sofferma sulla comparsa del diavolo, che – «con un occhio all'asse della “selezione verbale”», scrive Rodari – potrebbe aver ricevuto una spinta decisiva dalla *dia* di «indiano»:

Il diavolo stesso, come s'è visto, si sdoppia in «diavolo buono» e «diavolo cattivo». E parallelamente si sdoppia, a livello dell'espressione, anche la «cacca» che è chiamata così la prima volta, ma la seconda volta «merda», in un crescendo dal nome infantile al nome adulto, più «osé», che sta a testimoniare della crescente sicurezza con cui l'immaginazione manipola la sua storia. Cresce, con la libera espressione, la fiducia del bambino in sé stesso.

In questo particolare bambino, del resto, non si può escludere che il «crescendo» abbia qualcosa a vedere con una sua disposizione musicale, di cui si potrebbero rintracciare indizi sia nella scelta delle parole che nella strutturazione della storia. Si noti l'attacco in “p” (o addirittura in... “p maggiore”): «Pierino», «pongo», «passa», «prete». Perché questa predilezione? È la parola «papà» che ogni volta si affaccia e ogni volta è rifiutata? La cosa può avere il suo significato. Ma può anche darsi che sia l'orecchio a insistere in quell'allitterazione, come su un semplicissimo tema musicale: che sia dunque proprio la “p” a far «passare» il «prete» per primo. Insomma, prima il suono, poi il personaggio: come accade talvolta nelle operazioni poetiche (rileggete... mi vedrete travolto dalle “p”...)²¹.

Segue una pagina esemplare sulla struttura del testo, organizzato in due parti dal ritmo ternario – «Prima parte 1) il prete 2) il cow-boy 3) l'indiano. Seconda parte 1) il diavolo buono 2) il diavolo cattivo 3) il diavolo buono» – che si conclude con la spiegazione dell'identità tra il pongo e la cacca, due immagini condensate in una, secondo il principio della condensazione onirica freudiana.

Il capitolo si chiude con una sintesi dell'analisi del testo e con una riflessione sul modo di leggere i testi dei bambini a scuola:

Dall'analisi dovrebbe essere risultato come la storia si è nutrita di apporti di diversa provenienza: le parole, i loro suoni, i loro significati, i loro apparentamenti improvvisi; i ricordi personali; le sortite del profondo; le pressioni della censura. Il tutto si è combinato sul piano dell'espressione in un'operazione che ha procurato al bambino un'intensa soddisfazione. L'immaginazione ne è stata lo strumento, ma tutta la personalità del bambino è stata impegnata nell'atto creativo.

Nel giudicare i testi infantili, purtroppo, la scuola rivolge la sua attenzione prevalentemente al livello ortografico-grammaticale-sintattico, che non tocca nemmeno il livello più propriamente «linguistico», oltre a trascurare il complesso mondo dei contenuti. Il fatto è che a scuola si leggono i testi per giudicarli e classificarli, non per capirli. Il setaccio della «correttezza» trattiene e valorizza i ciottoli, lasciando passare l'oro...²²

²¹ Ivi, p. 127.

²² Ivi, p. 129.

Rodari, dunque, legge il racconto di *Pierino e il pongo* come se fosse un'opera letteraria, riconoscendo esplicitamente al bambino il ruolo di autore, il cui testo merita di essere letto perché fornisce informazioni sul procedimento artistico e perché consente di risolvere un problema fondamentale per chi deve educare: conoscere il bambino – l'io scrivente, la persona in carne e ossa – nel suo contesto, in modo da potergli offrire esperienze didattiche che consentano di sviluppare le sue potenzialità. Con questo atteggiamento di fondo e con la disposizione all'ascolto del bambino da parte dell'adulto, le tecniche sviluppate dalla teoria della letteratura per l'interpretazione dei fatti linguistici diventano altrettanti strumenti conoscitivi per la comprensione del funzionamento dei comportamenti letterari e della funzione della letteratura negli ambienti di apprendimento. Per fare un passo avanti in direzione dell'intenzione del lettore e della comprensione degli effetti della lettura, – uno dei campi di interesse principale della ricerca empirica sulla letteratura e sulla sua didattica – è ancora Rodari a suggerire di ricorrere all'immaginazione, ovvero alla capacità dell'adulto di mettersi nei panni del bambino che ascolta o legge una storia.

Leggiamo ancora dalla *Grammatica della fantasia*, all'inizio del capitolo 38, intitolato *Il bambino che ascolta le fiabe*:

Per penetrare l'esperienza del bambino di tre o quattro anni cui la madre legge o narra una fiaba abbiamo ben pochi fatti sicuri su cui contare e siamo costretti a servirci a nostra volta dell'immaginazione. Sbaglieremmo, però, a cercare il nostro punto di partenza nella fiaba stessa e nei suoi contenuti; nella situazione vissuta dal bambino gli elementi più importanti possono anche non riguardarla direttamente²³.

In assenza di «fatti sicuri», è legittimo ricorrere all'immaginazione, che tuttavia deve essere accompagnata da un lavoro di osservazione e di analisi dei comportamenti del bambino e delle interazioni con l'adulto e, nel caso della lettura ad alta voce, del medium della voce, che – continua Rodari – non parla solo di Cappuccetto Rosso o di Pollicino, ma parla al bambino «di sé stessa»:

Un semiologo potrebbe dire che il bambino è interessato, in questo caso, non solo al *contenuto* e alle sue *forme*, non solo alle *forme dell'espressione*, ma alla *sostanza dell'espressione*, cioè alla voce materna, alle sue sfumature, volumi, modulazioni, alla sua musica che comunica tenerezza, che scioglie i nodi dell'inquietudine, fa svanire i fantasmi della paura²⁴.

A un certo punto, quando arriva il momento di analizzare il processo di comprensione del bambino con il testo, l'insegnante e l'intellettuale si fermano a guardare la situazione – il bambino che ascolta la voce della madre – e iniziano a formulare ipotesi su cosa stia accadendo. La fiaba, suppone Rodari, rappresenta per chi l'ascolta «un abbondante rifornimento di informazioni sulla lingua», e

²³ Ivi, p. 140.

²⁴ *Ibidem*.

il lavoro interiore della comprensione, che può essere solo immaginato, è un'attività in tutto simile a quella della produzione scritta e dell'invenzione di storie che ha compiuto l'autore di *Pierino e il pongo*:

Viene poi, o piuttosto contemporaneamente, il contatto con la lingua materna, le sue parole, le sue forme, le sue strutture. Non potremo mai cogliere il momento in cui il bambino, ascoltando una fiaba, si impadronisce per assorbimento di un determinato rapporto tra i termini del discorso, scopre l'uso di un modo verbale, la funzione di una preposizione: ma mi sembra certo che la fiaba rappresenta per lui un abbondante rifornimento di informazioni sulla lingua. Del suo lavoro per capire la fiaba, fa parte il lavoro per capire le parole di cui consta, per stabilire tra loro analogie, per compiere deduzioni, allargare o restringere, precisare o correggere il campo di un significante, i confini di un sinonimo, la sfera d'influenza d'un aggettivo. Nella sua «decodifica» questo elemento di attività linguistica non è aggiuntivo, ma determinante quanto gli altri. E parlo di «attività» per sottolineare, anche a questo proposito, che il bambino prende dalla fiaba, dalla situazione, da tutti gli eventi della realtà, ciò che gli interessa, ciò che gli serve, in un continuo lavoro di scelta.

A che cosa gli serve ancora la fiaba? A costruirsi strutture mentali, a porre rapporti come «io, gli altri», «io, le cose», «le cose vere, le cose inventate». Gli serve per prendere delle distanze nello spazio («lontano, vicino») e nel tempo («una volta-adesso», «prima-dopo», «ieri-oggi-domani») [...].

Si ha la sensazione che nelle strutture della fiaba il bambino contempi le strutture della propria immaginazione e nello stesso tempo se le fabbrichi, costruendosi uno strumento indispensabile per la conoscenza e il dominio del reale²⁵.

Prima ancora di ricorrere ai metodi della ricerca empirica sperimentale sulla lettura letteraria – che d'altronde fin dai suoi esordi si è avvalsa del contributo degli strumenti elaborati nell'ambito di formalismo e strutturalismo e che grazie al contributo delle scienze cognitive oggi può fornirci strumenti concettuali per capire quali sono gli effetti di un comportamento letterario²⁶ – la teoria della letteratura e, in generale, gli approcci critici e filologici alla lettura dei testi, mettono a disposizione di chi insegna e di chi fa ricerca sull'insegnamento l'occorrente per fare ipotesi su ciò che accade in una classe quando un docente ricorre a una delle tante risorse messe a disposizione dalla tradizione letteraria: la creazione di un nuovo testo, la lettura individuale o in comune, ad alta voce, di un testo prelevato da uno dei tanti *corpora* disponibili, la discussione sugli effetti e sui risultati della lettura e della scrittura, eccetera.

La ricerca teorica e l'arte dell'interpretazione – risorse fondamentali dagli anni Settanta in avanti all'impostazione e all'analisi dei risultati di qualsiasi ricerca empirica sperimentale in questo campo – sono state e rimangono oggi alle

²⁵ Ivi, pp. 141-142.

²⁶ Cfr. *Handbook of Empirical Literary Studies*, eds. D. Kuiken, A. M. Jacobs, De Gruyter, Berlin 2021.

fondamenta degli studi letterari e, anche, degli studi sulla didattica della letteratura, a condizione che prendano consapevolezza della necessità di guardare non all'opera letteraria in sé ma alle situazioni in cui essa è fruita o prodotta, ai comportamenti delle persone e ai loro processi di trasformazione, prestando attenzione all'atteggiamento e alle attività compiute da chi fa ricerca – una persona che ascolta e osserva, che può interagire o meno, che immagina e ricorda – e tenendo sempre presente che non esiste un lettore o una lettrice modello, che ogni studente è un individuo unico. Lo scrive ancora Rodari chiudendo il capitolo sull'ascolto delle fiabe:

La «decodifica» non avviene, dunque, secondo leggi uguali per tutti: ma secondo leggi private, personalissime. Solo a grandi linee si può parlare di un «ascoltatore» tipo: di fatto, non c'è un ascoltatore uguale a un altro²⁷.

A una conclusione analoga – lo abbiamo visto nel primo capitolo – giunge anche Tzvetan Todorov alla fine degli anni Settanta, dal momento in cui inizia a porsi la domanda di come un testo possa condurre alla costruzione di un universo immaginario²⁸, aprendo il varco a uno studio antropologico della lettura e della letteratura. Poiché se è vero che è il testo a contenere le istruzioni necessarie alla costruzione dell'universo immaginario che si forma nella mente del lettore, è però il singolo lettore, donna o uomo in carne e ossa, a fornire i materiali da costruzione: i propri ricordi e le immagini già presenti nella sua memoria, grazie ai quali può costruire l'universo immaginario evocato nel testo dall'autore. Pur non accettando i presupposti e i metodi della ricerca empirica, Todorov ritiene opportuno affermare il ruolo fondamentale dell'introspezione, ovvero della capacità di chi studia letteratura di riflettere sui propri processi mentali, sul proprio funzionamento, sulla propria esperienza di lettura e sui processi conoscitivi. Distante da ogni pretesa di oggettività, per rispondere alle sue domande di ricerca sulla natura umana, come aveva già fatto per quelle sul rapporto tra testo e lettore, Todorov attinge alle osservazioni e alle descrizioni che trova già formulate in quelle scienze umane, in particolare nella psicologia e nella psicoanalisi, che si nutrono di discorsi e di interpretazioni. Quanto agli strumenti da utilizzare, ricorre all'armamentario della teoria della letteratura per interpretare i discorsi propri – i ricordi e le descrizioni dell'esperienza frutto dell'introspezione – e altrui. La stessa letteratura diventa in questo senso una forma di conoscenza, purché la si consideri come un'attività umana che, come nel caso dell'autore di *Pierino e il pongo* o dell'ascoltatore di *Pollicino*, riguarda la vita dell'individuo ed è sempre situata in un contesto.

A rendere produttivi e significativi per la didattica della letteratura gli strumenti concettuali della teoria letteraria, sia nel caso di Rodari, sia per Todorov, è la scelta preliminare di rivolgerli all'interpretazione del funzionamento degli esseri umani quando entrano in relazione con i fenomeni e i prodotti della

²⁷ Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 144.

²⁸ Todorov, *Poetica della prosa*, cit., pp. 187-188.

letterarietà, rinunciando in partenza al mito dell'autonomia della letteratura e cercando di contribuire, per quanto è consentito a chi si occupa professionalmente di letteratura, alla conoscenza di comportamenti che hanno un ruolo fondamentale nella vita di ogni persona fin dalla prima infanzia, come la lettura ad alta voce di fiabe, il ricorso alle conte e alle filastrocche, l'invenzione di storie, poi la lettura individuale, eccetera.

3. Conclusioni

All'inizio degli anni Settanta del Novecento, qualche anno prima che nel contesto scolastico italiano inizia ad affermarsi il modello linguistico-semiotico, quando l'insegnamento letterario nella scuola secondaria inizia a ispirarsi ai principi dello strutturalismo – «magari cercando di conciliarli con un impianto storicista ancora largamente operante»²⁹ – assumendoli soprattutto come cassetta degli attrezzi per analizzare i testi e, quindi, nella sua versione più utopistica, per fornire a chi legge gli strumenti necessari al decondizionamento del soggetto e all'assunzione di un atteggiamento critico nei confronti dei messaggi, Gianni Rodari, arrivato alle teorie letterarie strutturaliste rimanendo ben ancorato ai principi del Movimento di Cooperazione Educativa e, soprattutto, all'assoluta centralità del bambino come fine di qualsiasi processo educativo³⁰, ricorre a quegli stessi concetti:

- per sviluppare nuove tecniche didattiche finalizzate a favorire la creatività linguistica;
- per analizzare e interpretare i testi prodotti dai bambini, trattati alla stregua di opere letterarie, da leggere con l'atteggiamento professionale dello studioso e della studiosa di letteratura e con l'armamentario teorico della critica più aggiornata.

Se la prima indicazione è stata in qualche modo recepita dalla scuola italiana e soprattutto dagli studiosi di area linguistica e didattica³¹, la seconda indicazione di metodo, rimasta pressoché inascoltata, ancora oggi può contribuire a rivisitare il senso e l'utilità di strumenti di analisi letteraria che, anziché essere proposti per fare a fette i classici della letteratura in occasione della prima prova dell'esame di Stato, potrebbero contribuire a portare al centro dell'educazione linguistica la produzione creativa di autori e autrici finalmente presenti, pronti ad essere ascoltati, letti e interpretati da docenti interessati alla loro poetica e capaci di interpretare tutta la complessità delle loro opere.

²⁹ Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 73-74.

³⁰ Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 58.

³¹ L. Ricci, «Tutti gli usi della parola a tutti»: *la Grammatica della fantasia e le riforme dell'educazione linguistica*, in *La felice impresa. Letture e commenti delle opere di Gianni Rodari*, a cura di B. Aldinucci e V. Roghi, Loescher, Torino 2022, pp. 45-63.

La lettura ad alta voce come esperienza estetica

1. Un patto, per cominciare

Una persona tiene in mano un libro, l'osserva di sfuggita, poi si guarda intorno, apre il volume, gli occhi stavolta fissi sulla pagina. Almeno un'altra persona è in attesa, oppure è impegnata in altre attività, ma a un certo punto qualcosa accade e comincia a prestare attenzione, guarda e ascolta, protesa verso il libro e la bocca che sta per iniziare la pesca delle parole. A questo punto assistiamo a una peculiare situazione comunicativa, in cui la protagonista assoluta della scena è la voce, materia viva e consistente che scaturisce dal corpo: respiro che suona tra le corde vocali e inciampa, rallenta la sua corsa nella bocca, tra il palato, i denti e le labbra in movimento. È la voce ad attribuire un significato al libro, oggetto altrimenti inanimato, che grazie alla lettura diventa capace di dare forma al rapporto tra i corpi, di stabilire le distanze e di attirare sguardi e attenzione. Pensiamo a quanto la presenza di un libro modifichi la gestione dello spazio nei rapporti interpersonali (la prossemica), a quanto essa ci consente di raggiungere distanze straordinariamente intime che altrimenti non oseremmo. Una maestra potrebbe mettersi guancia a guancia col bambino se non ci fosse di mezzo un libro o un quaderno da leggere insieme? O, per usare un esempio letterario, Paolo avrebbe mai potuto violare lo spazio intimo di Francesca senza il libro galeotto?

Guardiamo adesso il movimento della mano sulle pagine del libro: ogni pagina è una scena che si muove sotto il tocco delle dita, è una pausa della voce e una ripresa del racconto ed è, soprattutto, una direzione verso cui continuare il cammino, da sinistra verso destra, pagina dopo pagina, e poi ancora da sinistra

verso destra, dall'alto verso il basso. Uno parla e l'altro ascolta, osserva, ogni tanto reagisce, chiede con gli occhi, come le mani o con la bocca, ride sussulta, sospira; sempre più spesso interagisce al momento giusto, quando è il suo turno.

E se dovesse accadere di nuovo, come un rito, sempre alla stessa ora o nello stesso luogo, ciascuno imparerà a riconoscere i segni e a capire che sta per accadere di nuovo: il soffio della voce sul libro sta per sconvolgere l'ordinarietà del tempo e dello spazio quotidiani. Un patto si sta stringendo tra gli interlocutori: per un certo tempo e in un determinato spazio entrambi giocheranno lo stesso gioco, basato sulla voce e sull'ascolto, sul reciproco riconoscimento dei ruoli e sulla disponibilità a credere che valga la pena rimanere ancorati alle parole che la bocca va a pescare dalle pagine aperte.

2. *Qui e altrove*

Questa pratica di lettura condivisa¹, che sinteticamente definiamo con l'espressione lettura ad alta voce – *reading aloud* in inglese –, secondo cui una persona legge per gli altri, mettendo in comune i suoni e i significati di un determinato testo scritto, può essere considerata, ad alcune condizioni e se messa a fuoco dal punto di vista di chi è in ascolto, un'esperienza estetica, simile ma non identica a quella che sperimentiamo durante la lettura silenziosa di un romanzo:

Leggendo, calati nella logosfera del testo, ci si può persino sentire, a occhi aperti, immersi in un sogno più vero e più vivo della realtà circostante. E tuttavia questo spazio sono io a costruirlo, per animarlo lo reinvento di continuo partecipando del suo movimento nello specchio attivo dell'immaginazione².

Anche nel caso di ascoltatrici e ascoltatori prealfabeti – bambine e bambini del primo anno di una scuola dell'infanzia, per esempio – quel che accade non è poi così lontano da ciò che racconta Machiavelli al Vettori, quando nella lettera del 10 dicembre 1513 descrive con parole puntuali il «rituale magico della lettura, i piaceri e i benefici che essa dà»³:

Venuta la sera, mi ritorno a casa ed entro nel mio scrittoio; e in sull'uscio mi spoglio quella veste cotidiana, piena di fango e di loto, e mi metto panni reali e curiali; e rivestito condecientemente, entro nelle antique corti delli antiqui huomini, dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo che solum è mio e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro e domandarli della ragione delle loro azioni; e quelli per loro humanità mi rispondono; e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi transferisco in loro⁴.

¹ Cfr. F. Batini, *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*, Carocci, Roma 2022.

² E. Raimondi, *Un'etica del lettore*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 11-12.

³ L. Bulzoni, *Una meravigliosa solitudine. L'arte di leggere nell'Europa moderna*, Einaudi, Torino 2019, p. 171.

⁴ N. Machiavelli, *Opere*, vol. III, Utet, Torino 1984, p. 426.

In una sua illuminante interpretazione della lettera, Lina Bulzoni mette in evidenza come Machiavelli marchi una differenza rispetto alla tradizione del *topos* della lettura come dialogo con l'altro e di scoperta di sé, insistendo sulla «dimensione di radicale *déplacement*» di un rito quotidiano «che attraverso tappe successive realizza il trasferimento in un mondo *altro*»⁵. Pur nell'impossibilità di ricorrere alla memoria e all'introspezione – strumento principe dell'indagine ermeneutica – possiamo provare a immaginare che questo spostamento avvenga anche nel bambino imbambolato ad ascoltare la storia letta ad alta voce, oppure possiamo andare a cercare conferma a quest'ipotesi in quelle scienze cognitive che da tempo stanno indagando i modi e le condizioni di questa esperienza⁶.

Di spostamento, nello specifico, o più esattamente di teoria dello spostamento deittico (*deictic shift theory*) tratta la poetica cognitiva, secondo cui la lettura di un testo letterario comporta da parte di chi legge, sulla base di specifiche indicazioni da rinvenire all'interno dello stesso dispositivo testuale, l'assunzione di una posizione cognitiva all'interno di un testo costruito mentalmente⁷. Pur rimanendo qui e ora, nell'attimo della percezione e della comprensione del testo, che può avvenire nelle condizioni più disparate, l'io leggente, indipendentemente dall'età e dalle condizioni sociali, e, nel caso della lettura ad alta voce condivisa, anche se fosse analfabeta o prealfabeta, compirebbe un *trasferimento* in un altro mondo, il mondo del testo⁸, la cui costruzione avviene in modo incrementale, grazie alla partecipazione attiva di chi legge, in un movimento dinamico e rapidissimo (e per questo non pienamente accessibile alla coscienza) tra la memoria personale e le istruzioni presenti nel testo. Contemporaneamente qui e altrove, chi ascolta la storia letta ad alta voce è protagonista di uno spettacolo che sta avvenendo simultaneamente in aula e nella mente o, meglio, nel corpo dell'io leggente, poiché la lettura è un «atto incarnato» e ogni testo «è condannato a essere di per sé lettera morta e privo di significati se non viene assorbito da un essere umano che vive e respira»⁹. Ogni racconto¹⁰, anche quello pronunciato durante una conversazione o letto nella cronaca cittadina di un quotidiano locale, senza scomodare i grandi capolavori dell'arte letteraria, può essere considerato uno dei tanti «dispositivi transizionali» che «ci permettono di transitare fra il mondo empirico nel quale stiamo attualmente e uno o più altri mondi possibili»¹¹.

Quello che cambia, con la lettura ad alta voce, è l'uso del dispositivo: non più un testo da decodificare con lo sguardo nel silenzio di una stanza, ma una

⁵ Bulzoni, *Una meravigliosa solitudine*, cit., p. 172.

⁶ Cfr. Schaeffer, *L'expérience esthétique*, cit.

⁷ P. Stockwell, *Cognitive Poetics. An Introduction*, Routledge, London-New York 2002, p. 46.

⁸ Ivi, p. 135.

⁹ S. Hustvedt, *Vivere, pensare, guardare*, trad. it. di G. Guerzoni, Einaudi, Torino 2014, p. 110 (ed. or. *Living, Thinking, Looking*, Hodder & Stoughton, London 2012).

¹⁰ Per una definizione di racconto cfr. G. Genette, *Figure III. Discorso del racconto*, trad. it. di L. Zecchi, Einaudi, Torino 1976, p. 73 sgg. (ed. or. *Figures III*, Seuil, Paris 1972).

¹¹ P. Jedlowski, *Il piacere del racconto*, in *Imparare dalla lettura*, a cura di S. Giusti e F. Batini, Loescher, Torino 2013, pp. 19-28, a p. 21.

situazione complessa che vede compresenti, insieme al libro – oggetto tridimensionale colorato, anch'esso suscettibile di interpretazione, – i corpi di compagni e compagne in ascolto, alcuni oggetti, altri libri e soprattutto il corpo in movimento di chi legge, la sua voce, le frasi pronunciate secondo quel tono, con quella determinata inflessione e con un ritmo che rendono unica ogni esecuzione e che contribuiscono a dare forma e senso all'esperienza in corso, frutto di uno straordinario e indistinguibile miscuglio di suoni e di visioni, in un incessante andirivieni tra mondo narrato – rigorosamente incorporato nel soggetto leggente – e mondo del discorso, nel quale il soggetto si presenta in vesti dimesse, quasi assente, fantasmatico, eppure concentratissimo, anche quando sta guardando nel vuoto, tiene gli occhi chiusi o gioca distrattamente con un fazzoletto che tiene tra le mani.

Questo «spazio ibrido»¹², che esiste solo nello spazio e nel tempo di una relazione, produce un'apertura verso altri mondi e verso esperienze dagli esiti incerti.

3. *La distanza, il sovraccarico, la ricompensa*

Non è scontato che la lettura di una pagina ottenga il risultato di allontanare da sé e dal contesto l'io leggente, ma quando dovesse accadere ecco che il soggetto sembra andare alla deriva, prendendo le distanze da tutto e da tutti, come in questa poesia di Valerio Magrelli tratta da una serie intitolata *La lettura è crudele*:

Trovarsi di fianco qualcuno assorto nella lettura,
mi porta a domandargli: dove sei?
Per questo cerco di cercarti dentro,
di raggiungerti dentro quel dentro
da cui mi sento irrimediabilmente escluso.
Per questo mi viene da chiederti:
perché non mi porti con te¹³?

La concentrazione richiesta dalla lettura, esclusiva ed escludente, oltre a richiedere un grande dispendio di tempo e di energie, mette a repentaglio l'incolumità di chi legge, isolandolo e rendendolo vulnerabile. Attività pericolosa e antieconomica, la lettura – qualunque sia il motivo che spinge a praticarla, – è sempre «basata su un interesse utilitaristico», afferma Spinazzola, nel senso che «se io leggo un libro, lo faccio perché penso di trarne un vantaggio, un arricchimento della mia vita interiore, che mi ripaghi del tempo e delle energie spese leggendo»¹⁴.

Tuttavia, sulla scorta delle riflessioni teoriche di Louise Rosenblatt possiamo individuare almeno due distinti approcci alla lettura, che dipendono dalla natu-

¹² F. Batini, S. Giusti, *Zona di lettura ad alta voce*, in *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della Sird, 9-10 aprile 2021 – II tomo*, Pensa Multimedia, Lecce 2022, pp. 161-174, a p. 167.

¹³ V. Magrelli, *Il sangue amaro*, Einaudi, Torino 2014.

¹⁴ V. Spinazzola, *La modernità letteraria*, Il Saggiatore, Milano 2001, p. 40.

ra e dalla conformazione dei testi, che contengono al loro interno o nel peritesto editoriale le istruzioni relative al loro possibile uso, ma anche se non soprattutto dalla situazione comunicativa, dagli interessi in gioco e dal sistema di valori e di credenze dell'io leggente: una lettura *efferente*, durante la quale l'attenzione di chi legge è focalizzata su ciò che dovrà rimanere dopo la lettura (e quindi, letteralmente, *conduce fuori* dal qui e ora della lettura) e una lettura *estetica*, che si realizza quando chi legge – oppure, nel nostro caso, ascolta – è interessato a ciò che accade durante la fruizione, nel qui e ora dell'esperienza che sta vivendo¹⁵. Se lo studio, la ricerca di informazioni o, anche, il commento e l'interpretazione dei testi, sono pratiche che richiedono e sollecitano una lettura efferente, la lettura ad alta voce condivisa – specialmente se accompagnata da riti e atteggiamenti che contribuiscano a dare valore al momento della fruizione e all'immersione nella storia – richiede e sollecita una lettura estetica, che trova il suo senso e la sua motivazione nel momento stesso dell'esecuzione.

Quando per descrivere una nostra esperienza di lettura ricorriamo alla metafora del viaggio o dell'immersione, è molto probabile che stiamo facendo riferimento a una lettura avvenuta in modalità estetica, durante la quale abbiamo sperimentato quella sensazione di spostamento o trasferimento che ci ha consentito di visualizzare personaggi e ambienti, di provare emozioni e, anche in presenza di emozioni negative come la paura, la rabbia o il disgusto, di valutare positivamente l'esperienza e di scegliere di rimanere lì dentro, ancorati al dispositivo testuale, attivamente impegnati in quell'opera di co-creazione¹⁶ che ci mette di fronte all'imprevisto e ci spinge ad assumere un atteggiamento ispettivo, a fare ipotesi e cercare di avvalorarle rimanendo il più a lungo possibile nella realtà finzionale del mondo narrato¹⁷.

Non occorre essere individui speciali per compiere questo tipo di esperienza, né occorre aver ricevuto un particolare addestramento, – diversamente dalla lettura in sé, in quanto decodifica e comprensione di un qualsiasi testo scritto, che richiede anni e anni di duro allenamento – poiché è strettamente correlata a una delle capacità fondamentali dell'essere umano, una particolare facoltà chiamata *decoupling* (disaccoppiamento o sganciamento), che consiste nella «capacità di elaborare informazioni non legate alla contingenza, distanti dunque dal reale e allocate in uno spazio immaginale, finzionale, al fine magari di disattivarne le insidie nascoste, i pericoli reali»¹⁸, che ha origini antichissime nella storia dell'umanità e viene esercitata fin dalle prime fasi dello sviluppo, quando la bambina e il bambino, già intorno alla fine del secondo anno di vita, diviene capace di usare il gioco in forma simbolica, imparando dunque a «rap-

¹⁵ Cfr. L. M. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem*, cit., pp. 22-47.

¹⁶ Cfr. Raimondi, *Un'etica del lettore*, cit., p. 65.

¹⁷ Jedlowski, *Il piacere del racconto*, cit., p. 21.

¹⁸ Cometa, *Perché le storie ci aiutano a vivere*, cit., p. 93. L'autore rinvia a J. Barkow, L. Cosmides, J. Tooby, *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, Oxford University Press, New York 1992.

presentare realtà possibili» e poi, in forma sempre più strutturata e complessa, a raccontare storie¹⁹.

Il racconto che abbiamo iniziato a leggere – che sia stato o meno creato per questo scopo – ci ha dunque offerto degli appigli, costringendoci a impegnarci in un corpo a corpo che costa fatica, tempo, energie. Ora si tratta di capire perché siamo rimasti così a lungo là in basso, nelle viscere del mondo narrato, al punto da aver fatto perdere le nostre tracce a chi ci sta aspettando fuori. Supponendo che quella lettura non ci sia stata ordinata, e che non serva a ricavare informazioni utili allo svolgimento di una qualsiasi ulteriore attività, dobbiamo allora ipotizzare che, grazie a quelle capacità cognitive che sono state messe in moto dal dispositivo testuale, stiamo facendo una lettura estetica, che ci gratifica durante il suo stesso svolgimento, proprio attraverso la mobilitazione di risorse comuni, che sono nella disponibilità di ciascun individuo della nostra specie e che vengono attivate in determinate situazioni, spesso, ma non necessariamente, in presenza di opere d'arte²⁰: pitture, statue, poemi, ma anche abiti, gioielli, romanzi, albi illustrati, eccetera.

Tutto inizia con una «inflexione particolare dell'attenzione»²¹, una modalità attenzionale orientata esteticamente, che si differenzia dalla standard per alcune caratteristiche che il filosofo e teorico della letteratura Jean-Marie Schaeffer ha puntualmente descritto a partire dalle argomentazioni di Nelson Goodman e dalle ricerche condotte nell'ambito della psicologia cognitiva e che possono essere sintetizzate con i concetti di superinvestimento attenzionale²², – ovvero la disponibilità a intensificare gli sforzi di attenzione – e di «polifonia», cioè dalla possibilità di implicare e di far interagire differenti livelli, strati e modalità di focalizzazione dell'attenzione²³. Più precisamente, senza addentrarsi nelle sue documentate argomentazioni, Schaeffer sembra confermare le tesi di Rosenblatt sull'esistenza di differenti modalità di attenzione, più o meno esteticamente orientate, che si traducono in comportamenti e strategie cognitive differenti, tutte socialmente marcate, che vengono scelte da ciascun individuo in base ai contesti e ai propri bisogni. Impegnarsi in un'esperienza estetica, quindi, equivale ad adottare uno stile attenzionale particolare, che Schaeffer definisce divergente²⁴ e che, in opposizione allo stile convergente, che minimizza i costi attenzionali per andare subito a ricavare le informazioni pertinenti, si caratterizza per una categorizzazione ritardata e per un maggiore dispendio di energie, che si rende particolarmente necessario soprattutto nel caso della lettura della poesia²⁵.

¹⁹ A. Smorti, *Storytelling. Perché non possiamo fare a meno delle storie*, Il Mulino, Bologna 2022, pp. 52-53.

²⁰ Cfr. Schaeffer, *L'expérience esthétique*, cit., pp. 52-54.

²¹ Id., *Relazione estetica e conoscenza*, cit., p. 20.

²² Id., *L'expérience esthétique*, p. 77. Il riferimento è a N. Goodman, *Languages of Art*, The Bobbs-Merrill Company, Indianapolis 1968.

²³ Schaeffer, *L'expérience esthétique*, cit., pp. 90-99.

²⁴ Ivi, p. 104.

²⁵ Id., *Piccola ecologia degli studi letterari*, cit., pp. 83-87.

Gli sforzi richiesti dall'esperienza estetica non sono poi alleggeriti dal fatto che l'attenzione sia legata a esperienze emotive intense e, in termini energetici, altrettanto dispendiose. Si tratta, anche in questo caso, di risorse che vengono impiegate dal soggetto – l'io leggente – e che contribuiscono a rendere possibile un'attenzione sempre più intensa, e ad aumentare di conseguenza il dispendio complessivo di energia richiesta all'organismo per rimanere ancorato al testo. Capita, durante la lettura, di assistere a un'improvvisa attivazione fisiologica che incide sulla frequenza cardiaca, sul ritmo respiratorio, la pressione sanguigna, ma anche sulla mimica facciale, sulla postura, fino a provocare riso o pianto, ma senza mai tradursi in comportamenti e in reazioni utili a fronteggiare problemi o situazioni in cui sarebbe necessario agire. Nella vita di tutti i giorni, infatti, le emozioni preparano l'azione, mentre nell'esperienza estetica, pur mantenendo intatta la loro forza, non si traducono in comportamenti²⁶. Ma se al di fuori del contesto estetico, infatti, il costo dell'investimento attenzionale e dell'attivazione emotiva vengono ricompensati dall'utilità strumentale dell'attenzione e delle emozioni, che contribuiscono a rendere reattivo il soggetto, perché mai durante l'esperienza estetica la persona dovrebbe proseguire un viaggio considerato allo stesso tempo dispendioso e inutile, fonte potenziale di stress e di emozioni negative?

Per comprendere meglio a chi giovi questo spreco di energie che l'individuo deve affrontare mentre orienta esteticamente la sua attenzione nei confronti di un'opera d'arte come un romanzo – che d'altronde potrebbe essere letto anche non esteticamente, senza tanto dispendio di risorse cognitive ed emotive, per andare alla ricerca delle risposte a un esercizio di analisi del testo o per ricavare le informazioni necessarie a rimanere aggiornati sugli usi e costumi del proprio tempo – dobbiamo introdurre il concetto di piacere, un termine apparentemente semplice e condiviso da molte teorie estetiche, con cui si tende a spiegare il senso ultimo di un'esperienza estetica pienamente riuscita. Rimane da risolvere il problema di come sia possibile applicare la categoria di piacere a un'esperienza spiacevole come la frustrazione o la rabbia provate dall'io leggente di fronte ad alcune pagine del suo romanzo.

Intanto, specifica ancora Schaeffer, nell'ambito dell'esperienza estetica si deve parlare di un piacere che viene prodotto dall'attività attenzionale nel momento stesso in cui si sta svolgendo e non a posteriori, dopo la sua conclusione²⁷. Un po' come accade durante la degustazione di cibo o bevande, la modalità estetica dell'attenzione, per essere sostenibile dall'organismo, deve essere accompagnata da una costante valutazione positiva dei costi sostenuti. Questa valutazione, – che interagisce in modo complesso e inestricabile con il contesto di vita in cui avviene l'esperienza estetica e con le altre condizioni che determinano il benessere o il malessere del soggetto, si fonda dunque su una misurazione istantanea, non necessariamente accessibile alla coscienza, – è indispensabile ma non suf-

²⁶ Id., *L'expérience esthétique*, cit., p. 164.

²⁷ Ivi, p. 197.

ficiente a spiegare la complessità dell'apprezzamento estetico, che è correlato ad almeno tre variabili, la fluenza, la curiosità e l'interesse²⁸, da intendersi sempre all'interno di un processo circolare, autoteleologico, secondo cui l'attenzione è esercitata per sé stessa e non per ottenere una qualche ricompensa esterna all'esperienza estetica.

Ciò non significa, ovviamente, che questo tipo di esperienza non produca cambiamenti nei soggetti e che non abbia come conseguenza degli apprendimenti significativi. Premesso che le opere letterarie, come ogni opera d'arte, possono essere portatrici di valori e di conoscenze che non dipendono dalla loro fruizione estetica, è necessario a questo punto del ragionamento tenere a mente che l'esperienza estetica – e in particolare quella simulazione immersiva sperimentata da chi partecipa alla lettura ad alta voce condivisa di un albo illustrato o di un romanzo – è di per sé un'attività cognitiva che produce degli apprendimenti non dichiarativi, capaci di modificare l'apparato percettivo dell'io leggente con modalità e processi cognitivi analoghi a quelli messi in atto durante l'apprendimento esperienziale. Una forma di apprendimento che può essere praticata da ogni essere umano, purché abbia iniziato fin dai primi giorni di vita a interagire con gli altri e faccia parte di una comunità che attribuisce valore alla condivisione di storie, all'ascolto reciproco e all'esercizio sistematico dell'attenzione in modalità estetica.

4. Un'esperienza di collaborazione

Se nell'ambito degli studi letterari si tende a pensare che la realizzazione acustica di un'opera letteraria non faccia parte della struttura dell'opera²⁹, osservando il fenomeno dal punto di vista dell'esperienza estetica dobbiamo ammettere che la voce, la situazione comunicativa e i modi stessi dell'ascolto diventano inseparabili, e che la loro interpretazione è dunque pertinente e necessaria alla comprensione del fenomeno.

Per indicare la pratica dell'ascolto condiviso di testi scritti si ricorre al concetto di auralità³⁰, calco dell'inglese *aurality*, a sottolineare l'importanza assegnata al suono della voce e all'udito come canale privilegiato di accesso al dispositivo testuale e all'esperienza estetica. Gli studi sulla voce umana e sul rapporto tra voce e linguaggio hanno descritto puntualmente la capacità straordinaria della voce di stabilire un contatto, di manifestare i significati e di agire sugli altri, dando «corpo e consistenza fisica a ciò che vogliamo dire quando parliamo o a ciò che vuole dire il nostro interlocutore quando ascoltiamo»³¹. La voce, che esiste solo nel momento dell'ascolto, preesiste al linguaggio ed è il segno distintivo dell'umano che si manifesta con la sua storicità nel mondo naturale:

²⁸ Ivi, pp. 221-250.

²⁹ Ivi, p. 96.

³⁰ Batini, *Lettura ad alta voce*, cit., p. 22.

³¹ F. Albano Leoni, *Voce. Il corpo del linguaggio*, Carocci, Roma 2022, p. 57.

Prima ancora che il linguaggio abbia inizio e si articoli in parole per trasmettere messaggi nella forma di enunciati verbali, la voce ha da sempre origine, c'è come potenzialità di significazione e vibra quale indistinto flusso di vitalità, spinta confusa al *voler-dire*, all'*esprimere*, cioè all'*esistere*. La sua natura è essenzialmente fisica, *corporea*; ha relazione con la vita e con la morte, con il respiro e con il suono; è emanata dagli stessi organi che presiedono all'alimentazione e alla sopravvivenza³².

Poi, dal momento che inizia la lettura, facendosi tramite della storia e dispositivo in grado di innescare l'esperienza estetica, la voce che si fa linguaggio e che, grazie alle variazioni di ritmo, di volume e di intonazione³³, significa più del linguaggio stesso, dà vita a uno spettacolo di cui sono protagonisti l'esecutore, l'ascoltatore e il testo, tutti compresenti e necessari. Chi ascolta – afferma Zumthor, – contribuisce alla produzione dell'opera in esecuzione, «è un ascoltatore-autore, appena un po' meno autore di quanto lo sia l'esecutore»³⁴.

Nello spettacolo dell'esecuzione orale, inoltre, la presenza di una voce che pronuncia il testo, diversamente da quanto accade con la lettura silenziosa di un testo scritto, «non sollecita l'interpretazione», «sospende l'azione del giudizio» e, in definitiva, assume un valore «politico», poiché «proclama l'esistenza di un gruppo sociale, ne rivendica (senza chiedere il suo parere) il diritto di parola, il diritto di vivere»³⁵. L'esecuzione, in quanto pratica che unifica e unisce, assume un valore in sé e dà valore al momento stesso della fruizione e conferisce a chi ascolta un ruolo attivo e, grazie alla possibilità di abbandonare il gruppo in ogni momento e di non partecipare, la libertà e il potere di contribuire o meno all'esistenza di una storia e alla fondazione di una comunità.

Se la lettura è sempre intersoggettiva, una «esperienza unicamente umana di collaborazione»³⁶, l'ascolto di una lettura ad alta voce, in quanto condivisione di storie non autobiografiche – che potremmo definire funzionali e che hanno la caratteristica fondamentale di non parlare direttamente di chi racconta o di ascolta – è una pratica sociale che ricopre una fondamentale funzione comunitaria, almeno da questo punto di vista assimilabile alla condivisione di storie orali:

È la funzione più propriamente connessa alla dimensione relazionale della narrazione. Se narrare è mettere una storia in comune, questa funzione corrisponde a ciò che di più elementare la narrazione presuppone e produce: l'appartenenza reciproca, il senso di una condivisione³⁷.

La compresenza di narratore e destinatario, la presenza della voce e il ruolo decisivo dell'ascolto concorrono alla realizzazione di una particolare comunità

³² C. Bologna, *Flatus vocis. Metafisica e antropologia della voce*, Sossella, Roma 2022, p. 35.

³³ Albano Leoni, *Voce*, cit., p. 59.

³⁴ P. Zumthor, *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale*, trad. it. di C. Di Girolamo, Il Mulino, Bologna 1984, p. 293 (ed. or. *Introduction à la poésie orale*, Seuil, Paris 1983).

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Hustvedt, *Vivere, pensare, guardare*, cit., p. 111.

³⁷ P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mesogea, Messina 2022, p. 199.

narrativa, un gruppo di persone che, «accettando di essere unite fra loro da un dono», «riconoscono reciprocamente la propria dipendenza» e, – ricorrendo ancora alle parole di Paolo Jedlowski – «riconoscono così la propria incompiutezza, la parzialità di soggetti che non si appartengono interamente e che per compensare questa incompiutezza dipendono gli uni dagli altri»³⁸.

Mettere in comune storie – che nel caso della nostra lettura ad alta voce condivisa sono mediate dall'industria editoriale e, più specificamente, dal *corpus* della letteratura per l'infanzia – produce di per sé, un'esecuzione dopo l'altra, una comunità fondata sull'ascolto reciproco e sulla condivisione di suoni, immagini, parole, personaggi, schemi di storia e, anche, di mondi possibili, la cui co-creazione, che è assolutamente individuale e originale, incarnata in ciascun partecipante, avviene contemporaneamente nello stesso luogo, e consente di illudersi che davvero ciascun partecipante stia andando provvisoriamente ad abitare in un altrove in cui è possibile – grazie al semplice ascolto di una voce – simulare la stessa esperienza, compiere il medesimo viaggio, che quanto più sarà significativo tanto più contribuirà a consolidare un legame, a dare l'impressione che sia davvero possibile compiere almeno un tratto di strada insieme.

5. Libri, opere, storie

L'ascolto della lettura ad alta voce non equivale esattamente all'ascolto di una narrazione orale, innanzitutto perché, trattandosi dell'esecuzione di un testo scritto, l'esperienza conserva alcune delle caratteristiche fondamentali della lettura. Prima ancora di aver imparato a leggere e scrivere, la persona che ascolta può così prendere consapevolezza della separazione tra la mente di chi legge o ascolta e il testo fruito, che è fissato su un supporto – in questo caso il libro – e che, nonostante il continuo riuso, rimane stabile nel tempo, una lettura dopo l'altra, mantenendo la stessa forma linguistica. Il testo scritto, inoltre, che si presenta già suddiviso in frammenti disposti in linea, può essere percorso in avanti, nell'ordine tutt'altro che naturale della lettura, e può inoltre essere interrotto e ripreso senza che perda nel frattempo le sue proprietà evocative, saldamente ancorate alla pagina. Poi, a patto che il libro sia conservato e reso accessibile nel tempo, la scrittura consente di mettere a confronto libri differenti, che possono essere osservati insieme o letti e riletti uno dopo l'altro, andando a costruire ulteriori sequenze di frammenti tra loro combinabili, che si accumulano e rimangono a disposizione, pronti per essere riattivati dalla voce esperta.

È il primo passo verso quella che possiamo definire una pratica letteraria³⁹, ovvero un'esperienza di «ri-uso»⁴⁰ analoga a quella della preghiera, in cui l'uso ripetuto di uno stesso testo, il quale non viene modificato se non nelle diverse sfu-

³⁸ Id., *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Bollati Boringhieri, Torino 2009, p. 33.

³⁹ Cfr. S. Giusti, N. Tonelli, *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, Loescher, Torino 2021.

⁴⁰ Brioschi, *La mappa dell'impero*, cit., p. 158.

mature dell'interpretazione vocale e nella percezione di chi ascolta, tende a far riconoscere a quel testo uno «*status privilegiato*»⁴¹ da parte della comunità. Così una storia – un testo narrativo che riferisce fatti accaduti o che sarebbero potuti accadere a personaggi più o meno immaginari – può diventare, grazie alla cooperazione di chi narra e di chi ascolta, che insieme contribuiscono a rendere speciale il testo, un'opera, ovvero un particolare discorso di ri-uso «destinato a una fruizione pubblica ripetuta nel tempo da parte di un uditorio che si rinnova»⁴² e che si distingue perciò da quei discorsi che sono destinati a consumarsi in un singolo atto di comunicazione. Si tratta di un comportamento che ci conduce alle soglie della letteratura come istituzione: un *corpus* di pratiche e di opere dai confini laschi, il cui carattere negoziale e relazionale è garanzia di mutevolezza e di adattabilità.

Gli albi illustrati, i libri con le figure, i classici riscritti, le fiabe e le favole lette ad alta voce sono dunque dei dispositivi in grado di sollecitare un comportamento che possiamo definire letterario, in un circolo virtuoso che si alimenta grazie all'esperienza estetica condivisa dal gruppo, attraverso la mediazione di una voce che attiva l'artefatto artistico e, con opportune inflessioni della voce, con gesti e posture esperte, ne attesta e conferma il valore presso gli ascoltatori, il cui potere di scelta e di cooperazione acquista forza e consapevolezza ad ogni nuova esecuzione.

Prima ancora di porsi domande sul tasso di letterarietà e sulla canonicità di quei libri, dunque, è necessario prendere coscienza della letterarietà della lettura ad alta voce condivisa come comportamento in grado di far intendere per prova cosa significhi rendere speciale un artefatto linguistico⁴³ e quali siano le potenzialità immaginative dell'esecuzione orale di un racconto.

Senza incorrere nell'errore di identificare il testo narrativo con l'opera letteraria, inoltre, è importante riconoscere – sulla scorta degli studi letterari di matrice cognitivista e delle scienze umane – quanto la conoscenza del comportamento narrativo e dei processi di artificazione sviluppati nel corso dell'evoluzione da *Homo sapiens* – siano fondamentali alla comprensione del fenomeno letterario e del testo in quanto dispositivo in grado di orientare la risposta di chi legge in senso estetico, guidandone i comportamenti e regolandone le aspettative. Fenomeni come la messa in rilievo (*foregrounding*) e lo straniamento o defamiliarizzazione, non ci dicono se un testo sia o meno letterario, ma ci aiutano a fare delle ipotesi sui motivi che rendono un testo più capace di altri di catturare l'attenzione di chi legge o ascolta e ci mettono in guardia circa i pericoli rappresentati da una visione ristretta ed esclusiva di letteratura, dall'uso di un numero limitato di testi in ambito educativo e dall'insistenza, nella didattica, su atteggiamenti e comportamenti che non trovano corrispondenza nella vita quotidiana di chi abitualmente ricorre alla lettura letteraria per rispondere ai

⁴¹ Barengi, *Poetici primati*, cit., p. 102.

⁴² F. Brioschi, *Critica della ragion poetica e altri saggi di letteratura e filosofia*, Bollati Boringhieri, Torino 2002, p. 24.

⁴³ Cfr. Cometa, *Letteratura e darwinismo*, cit., pp. 52-67; Barengi, *Poetici primati*, cit., pp. 92-99.

propri bisogni, che sono analoghi a quelli di generazioni e generazioni di esseri umani in ogni parte della Terra.

Infine, da questa zona di confine tra studi letterari e scienze cognitive può arrivarci qualche ulteriore indicazione utile al caso di chi voglia affinare l'arte della lettura ad alta voce condivisa, soprattutto in merito alla scelta dei libri – le opere – da proporre all'uditorio. La ricerca sperimentale, per esempio, ci sollecita a riflettere sulle differenze che si possono rilevare tra i diversi effetti ottenuti dalla lettura di narrativa popolare – da intendersi come paraletteratura⁴⁴ – e di narrativa letteraria su tre distinte dimensioni della cognizione sociale: la complessità attribuzionale, il pregiudizio egocentrico e la precisione nella percezione sociale⁴⁵. In sintesi, senza entrare nel merito del metodo e degli strumenti adottati, il gruppo di ricerca guidato da Emanuele Castano ha lavorato alla conferma di alcune ipotesi circa l'esistenza di una correlazione tra la lettura di diversi tipi di opere narrative contemporanee, effettivamente reperibili sul mercato, e la capacità che le persone hanno di riconoscere le intenzioni degli altri, di decifrarne i comportamenti e di rappresentarne le opinioni e le credenze. Lungi dal voler individuare dei criteri per valutare la qualità dei testi, in questo lavoro viene mostrato come la lettura di diversi tipi di narrativa, «favorisce certi processi socio-cognitivi e stili cognitivi rispetto ad altri»⁴⁶ e si avanza l'ipotesi che da una prospettiva psicologica – e, aggiungerei, educativa – una gerarchia della narrativa sia priva di significato, perché all'essere umano e alle sue comunità occorrono sia gli stili cognitivi allenati da quelle opere a cui la società attribuisce un valore letterario, che contribuiscono tra l'altro alla riduzione degli atteggiamenti pregiudizievole, al miglioramento della capacità di comprensione delle intenzioni altrui, sia gli stili esercitati durante l'esposizione alla cosiddetta paraletteratura – i bestseller contemporanei che non vengono presi in considerazione dall'*establishment* letterario – utili a confermare le aspettative sul mondo e quindi a ridurre l'ansia esistenziale⁴⁷.

In attesa di ulteriori conferme o di nuove interpretazioni da parte della ricerca empirica, possiamo provvisoriamente affermare che la scelta e la varietà dei libri proposti hanno un ruolo determinante sulla riuscita dell'esperienza estetica e, anche, sull'impatto della lettura ad alta voce condivisa, i cui effetti positivi sui processi cognitivi sono ampiamente documentati dalla ricerca educativa⁴⁸.

⁴⁴ Spinazzola, *Critica della lettura*, pp. 13 sgg.

⁴⁵ E. Castano, A. J. Martingano, P. Perconti, *L'effetto dell'esposizione alla narrativa sulla complessità attribuzionale, sul bias egocentrico e sulla precisione nella percezione sociale*, in *Il futuro della lettura ad alta voce*, a cura di F. Batini, Milano, FrancoAngeli 2022, pp. 99-119 (ed. or. *The effect of exposure to fiction on attributional complexity, egocentric bias and accuracy in social perception*», «PLoS ONE», 15, 5, 2020).

⁴⁶ Ivi, p. 110.

⁴⁷ Ivi, p. 113.

⁴⁸ Cfr. Batini, *Lettura ad alta voce*, cit., e F. Batini, M. Bartolucci, G. Toti, E. Castano, *Shared reading aloud fosters intelligence: Three cluster-randomized control trials in elementary and middle school*, «Intelligence», 108, 2025.

Cominciare a scegliere le letture a partire dalla conoscenza dell'esperienza di chi ascolta, puntando all'individuazione di testi capaci di innescare il processo di comprensione, in modo che l'io leggente possa visualizzare o comunque accendere l'attenzione a partire dalle frasi ascoltate, è una delle indicazioni di buon senso che possiamo dare anche alla luce della letteratura sull'argomento⁴⁹. Occorrerebbe poi pensare a sessioni di lettura articolate su testi diversi per forma, genere e tema, a una progressione della complessità e della variegatezza delle esperienze e dei tipi umani rappresentati, pensando sempre alle straordinarie potenzialità offerte da un repertorio vastissimo di opere che – come qualsiasi tipo di artefatto letterario – devono essere conosciute direttamente, provandole prima su di sé, attraverso la lettura silenziosa, senza lasciarsi intimorire dai veti e dai pregiudizi che ancora persistono nei confronti dell'infanzia e della sua letteratura o dal pudore e dalla vera o falsa modestia di chi crede che la letteratura sia una questione da grandi e non si debba confondere con atteggiamenti giullareschi. D'altronde, se vogliamo tramandare quei comportamenti letterari che possono garantire alla letteratura qualche possibilità di esistenza – ed è uno dei compiti a cui presiedono esperte ed esperti di studi letterari – cosa possiamo fare di meglio che scommettere su chi «sta già nel futuro»⁵⁰?

⁴⁹ Cfr. *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*, a cura di F. Batini, S. Giusti, FrancoAngeli, Milano 2021; *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*, a cura di F. Batini, S. Giusti, FrancoAngeli, Milano 2022.

⁵⁰ A. Zanzotto, *Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, in Id., *Le poesie e prose scelte*, a cura di S. Dal Bianco e G.M. Villalta, Mondadori, Milano 1999, pp. 1161-1190, a p. 1189.

Ignorante chi legge: il potere dei libri e la responsabilità della scelta

C'è stato un tempo in cui si credeva che insegnare alle classi di studenti medi ad analizzare i testi e a descriverne sistematicamente le caratteristiche fosse una pratica liberatoria, capace di affrancare i nuovi cittadini dal condizionamento massmediatico. Era l'epoca in cui i testi venivano classificati come letterari e non letterari, e si parlava assiduamente di una didattica del testo letterario da praticare attraverso un incessante e dialettico andirivieni tra commento-parafasi e interpretazione.

Mentre conquistava spazio, nella teoria della lettura, la soggettività del lettore e della lettrice, cresceva la paura di perdere il controllo sull'attività critica e sulla legittimità degli studi letterari, mentre nella scuola secondaria italiana si continuava a praticare un insegnamento letterario ancorato a un modello spersonalizzato e atomizzato di lettore¹, guardandosi bene dal prendere le distanze da quelle pratiche didattiche che riconoscono implicitamente al testo un valore e un significato oggettivo prima ancora che intersoggettivo o soggettivo. Intanto, nell'ambito della ricerca teorica si è preso atto che, per quanto «si possano dosare in maniera diversa soggettivismo e oggettivismo, intenzionalità e alienazione, resta ormai come dato di fatto che la letteratura è sempre oggetto di una transazione tra l'autore e i suoi pubblici: una partita a più mani in cui il momento estetico finale risiede come sempre nell'occhio di chi guarda»². Armati di questa

¹ M. Fusillo, *Estetica della letteratura*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 96.

² *Ibidem*.

consapevolezza, non avendo il coraggio o l'ambizione di coinvolgere attivamente i lettori e le lettrici nel processo creativo dell'invenzione della letteratura, abbiamo avuto l'accortezza di smettere di sostenere con forza il valore liberatorio e decondizionante dell'attività di analisi e interpretazione del testo svolta da persone che non praticano né praticeranno mai la lettura e la scrittura letteraria.

Di quel periodo, e di uno sterminato dibattito sul senso e sui modi dell'insegnamento letterario, proviamo oggi a ritenere due lezioni fondamentali, due punti fermi a cui agganciare qualche ipotesi per ridare forza a un'utopia emancipatoria che è avvertita da chi scrive come urgente e necessaria.

Il primo punto è riassunto in modo ineccepibile da Bruno Falcetto, che così apre un suo recente intervento sulla didattica della letteratura:

Comincio da una personale convinzione profonda: il vantaggio che dà il ragionare di letteratura sul terreno didattico a partire da una prospettiva funzionalistico-relazionale, pragmatica. I testi letterari, gli atti linguistici "servono per vivere" [...]. Guardare alla "letteratura" come a un insieme di manufatti verbali raffinati ed efficaci allestiti secondo una vasta tipologia di fogge, di vario grado di complessità, che rispondono in differenti maniere a nostri bisogni primari, di tipo mentale, immaginativo, aiuta a riconoscere sul serio il ruolo della letteratura come attività sociale non accessoria³.

È una formulazione efficace, che tiene insieme la teorizzazione di Franco Brioschi sulla letterarietà come risultato di un comportamento sociale e quella di Vittorio Spinazzola sull'io leggente, a cui si aggiunge la consapevolezza del ruolo decisivo giocato dalla letteratura nello sviluppo individuale e quindi, sulla scorta delle riflessioni di Mario Barenghi, sull'evoluzione della specie⁴. Queste brevi considerazioni potrebbero essere approfondite su centinaia di volumi e articoli scientifici che servirebbero solo a testimoniare le dimensioni di un fenomeno non più trascurabile in ambito didattico. In questa sede, ci basti sapere che si tratta di idee non più pionieristiche e tutt'altro che marginali, capaci di aprire prospettive inedite alla didattica della letteratura come campo di ricerca e all'insegnamento letterario.

Anche il secondo punto è contenuto *in nuce* nel ragionamento di Falcetto, che vede nella letteratura – secondo una prospettiva che si colloca decisamente al di là della svolta bioculturale – un insieme di «manufatti verbali». Le opere letterarie, per quanto abbiano un carattere relativo e funzionale assolutamente dipendente dall'atto di lettura (che è sempre storicamente situato), condividono con le altre opere d'arte una dimensione materiale ineludibile, per quanto fluida e multiforme. Visibile o udibile che sia, il dispositivo testuale, per funzio-

³ B. Falcetto, *Conoscere le cornici. Per una didattica reattiva della letteratura*, in *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*, a cura di S. Giusti e N. Tonelli, Loescher, Torino 2024, pp. 15-26, a p. 15.

⁴ Cfr. Brioschi, *La mappa dell'impero*, cit.; Spinazzola, *La critica della lettura*, cit.; Barenghi, *Poetici primati*, cit.

nare come una «“macchina” proposizionale che genera un mondo alternativo a quello attuale»⁵, ha bisogno di essere percepito ed esperito dal soggetto (e non da uno qualsiasi, ma di volta in volta da un preciso io leggente che sia in grado di “accendere” il dispositivo, di farlo funzionare nel proprio corpo).

Il punto è che questi manufatti linguistici per essere percepiti come letterari devono pur possedere alcune «proprietà specifiche»⁶ che in quel determinato momento storico, in quell’ambiente, in quello specifico momento sollecitano e stimolano determinati comportamenti letterari (il desiderio di leggere allo scopo di provare se il dispositivo funziona e se la *macchina proposizionale* si mette in moto). Sono queste proprietà, qualunque esse siano (ed è inevitabile che siano proprietà intrinseche al testo, che non va considerato come un elemento dato ma come il risultato di un processo storico) a rendere l’opera d’arte letteraria un oggetto duro, irriducibile e, anche, riusabile. Proprio perché concordiamo sull’idea che la letteratura sia «una categoria aperta che designa classi di oggetti eterogenei e mutevoli a seconda delle epoche, dei luoghi, delle istituzioni, dei sistemi di valori, dei criteri di classificazione del sapere»⁷, siamo anche convinti che i testi siano irriducibili e che ogni singolo atto di lettura, per quanto decisivo possa essere, non potrà mai risolvere il problema della comprensione, né tanto meno dell’interpretazione o del giudizio sull’opera. L’opera, banalmente, è tale in quanto oppone resistenza alla lettura, e ha ragione ancora Federico Bertoni quando scrive che «il grande pregio di quei sistemi linguistici complessi che chiamiamo testi letterari è che non si lasciano ridurre a risposte univoche o a tesi unilaterali»⁸.

Che lo diciamo attraverso l’elaborazione teorica più aggiornata ai risultati della ricerca empirica⁹, o dalla prospettiva di chi ha scelto di sperimentare per proprio conto una vita permeata e modellata dalla lettura letteraria, rimane il fatto che i libri sono *più forti di noi*¹⁰ e che, quando scegliamo di portarne uno in classe per leggerlo ad alta voce o per aggiungerlo allo scaffale della biblioteca, noi stiamo introducendo nell’ambiente un nuovo elemento, un oggetto-dispositivo in grado di produrre cambiamenti che dipendono dalla relazione che si instaura tra le proprietà dell’oggetto e le proprietà dei soggetti, e che tuttavia possono ripetersi anche in altri ambienti e in altri tempi, senza che quel dispositivo ne risulti alterato o diminuito.

Come ha dichiarato Marielle Macé affrontando il concetto di risorsa letteraria:

⁵ Bertoni, *Il testo a quattro mani*, cit., p. 162.

⁶ Ivi, p. 282.

⁷ Ivi, p. 64.

⁸ Ivi, p. 17.

⁹ Per una sintesi cfr. P. Di Nicola, *La ricezione letteraria degli studenti delle scuole secondarie*, in Giusti e Molè, *Orientare con la letteratura*, cit., pp. 115-129.

¹⁰ Cfr. S. Giusti, “Più forte di me”. *La letteratura come risorsa per la vita. Una conversazione con Marielle Macé*, in *Imparare dalla lettura*, cit., pp. 85-105.

Intendo quindi una risorsa nel senso in cui ho a che fare con qualcosa di più forte di me, di cui mi approprio. E voglio davvero insistere su questo senso di “più forte di me”. Gli scrittori che cito li scelgo perché sono appunto più forti di me, perché spostano il mio pensiero, perché dicono cose che avrei voluto poter dire io, ma loro lo dicono meglio e ne dicono di più. La letteratura è una risorsa anche in questo senso: mentre leggo, il testo è il mio alleato, ma è il mio alleato in tutta la sua difficoltà, in tutta la sua alterità e questo fa sì che io debba fare uno sforzo nei suoi confronti. Una risorsa quindi, ma una risorsa da tradurre, da raggiungere, alla quale fare posto al proprio interno¹¹.

Per quanto possa sembrare paradossale, il testo diventa letterario quando è usato in modo letterario – ovvero esteticamente, o comunque secondo regole e consuetudini riconoscibili come letterarie da un determinato gruppo sociale – e tuttavia non viene annullato o assorbito nell’atto della lettura, né tantomeno viene distrutto dall’esperienza estetica. La transazione avviene non in modo totalmente immediato ma attraverso un’opera di traduzione che si basa sul riconoscimento dell’alterità. Io che insegno, e che porto il testo in classe, non sono il testo, e questo è vero anche per chi leggerà quel testo, che non si dissolverà in esso.

Se c’è una specificità dell’insegnamento letterario, che lo accomuna all’insegnamento artistico, musicale e coreutico, essa consiste proprio in questa possibilità di ricorrere a un «terzo elemento»¹² che, sono ancora parole di Jacques Rancière, è «estraneo a entrambi», insegnante e studente, ma «al quale essi possono riferirsi per verificare insieme ciò che l’allievo ha visto, che cosa ne dice e che cosa ne pensa»¹³. Non è possibile sapere in anticipo cosa succederà, se ci saranno cambiamenti e, nel caso vi fossero, che direzione prenderanno, e tuttavia sappiamo che portare in classe le opere può essere pericoloso, e anche per questo tendiamo a ricorrere a tecniche didattiche che ne disinnescano il potenziale esplosivo: parafrasi, analisi del testo e commenti, funzionali a riconoscere l’implicita superiorità dell’insegnante e del suo sapere specialistico, senza il cui supporto non sarebbe possibile sapere se l’interpretazione è andata a buon fine, ovvero se sono state recepite le spiegazioni e sono state applicate le procedure insegnate. Per questo, affinché sia possibile perseguire l’emancipazione dell’allievo, non basta riconoscere l’alterità e l’irriducibilità dell’opera (il terzo elemento), occorre anche che il maestro sia ignorante, ovvero che non si ponga tra l’allievo e l’opera come esperto, ma rinunci a insegnare a suoi alunni il suo sapere, scegliendo di ingiungere loro «di avventurarsi nella foresta delle cose e dei segni per dire ciò che hanno visto e cosa ne pensano, per verificarlo e farlo verificare»¹⁴. Paradossalmente, ha scritto Carola Borys, «anche l’emancipazione intellettuale in Rancière non dipende dalla trasmissione del sapere ma da

¹¹ Ivi, pp. 92-93.

¹² J. Rancière, *Lo spettatore emancipato*, trad. it. di D. Mansella, DeriveApprodi, Roma 2018, p. 20 (ed. or. *Le spectateur émancipé*, La Fabrique, Paris 2008).

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Ivi, p. 16.

un atto di lettura libero dalla mediazione dell'autorità»¹⁵. L'oggetto libro, nella sua materialità e nella sua terzietà, assume un ruolo fondamentale nel rapporto tra allievo e maestro (tra allievo e maestra, tra allieva e maestra, ecc.), poiché è in grado di tenere le due menti – di chi insegna e di chi apprende – «ad una distanza tra eguali, laddove la spiegazione è annichilimento di uno spirito attraverso un altro»¹⁶.

È ovvio che non tutte le letture hanno la capacità di emancipare il soggetto, ma è altrettanto ovvio che affinché una lettura – meglio se eterodossa – abbia la benché minima possibilità di liberare o decondizionare chi legge *a scuola e attraverso la mediazione della scuola*, è fondamentale che l'insegnante sia ignorante e che quindi eviti *ab origine* di insegnare all'allievo «la sua stessa incapacità»¹⁷. Quella del maestro ignorante è una «pratica emancipatrice» il cui presupposto è l'ignoranza della distanza che separa chi non sa da chi sa, l'inesperto dall'esperto. La consapevolezza di quella distanza è qualcosa che instupidisce e abbrutisce, perché rende il soggetto dipendente dalle spiegazioni dell'esperto. Tuttavia, si legge ancora in *Lo spettatore emancipato*:

La distanza non è un male da sopprimere, ma la condizione normale di ogni comunicazione. Gli animali umani sono animali distanti che comunicano attraverso la foresta dei segni. La distanza da cui l'ignorante deve affrancarsi non è l'abisso tra la propria ignoranza e il sapere del maestro. È semplicemente il percorso da ciò che egli già conosce a ciò che ancora ignora, ma che può imparare esattamente come ha imparato il resto, non per prendere la posizione del dotto ma per esercitare meglio l'arte della traduzione, del mettere le sue esperienze in parole e le sue parole alla prova; l'arte del tradurre le proprie avventure intellettuali per gli altri e di ritradurre le traduzioni che a loro volta gli altri gli presentano delle loro avventure. Il maestro ignorante che può aiutarlo a percorrere questo cammino si chiama così non perché non sappia niente, ma perché ha rinunciato al «sapere dell'ignoranza» e quindi ha dissociato il proprio essere maestro dal proprio sapere. Egli non insegna ai suoi alunni il *suo* sapere, ingiunge loro di avventurarsi nella foresta delle cose e dei segni per dire ciò che hanno visto e cosa ne pensano, per verificarlo e farlo verificare. Ciò che egli ignora è la disuguaglianza delle intelligenze¹⁸.

Presentarsi in classe con un libro, con una valigia di libri, avendo rinunciato a quel sapere dell'ignoranza che spinge a colmare l'ignoranza altrui con le proprie spiegazioni, potrebbe aprire più di un orizzonte a chi crede nel ruolo

¹⁵ C. Borys, *La lettura tra appropriazione e emancipazione: gli operai-lettori di Jacques Rancière*, in *Poteri della lettura. Pratiche, immagini, supporti*, vol. 1, a cura di S. Carati, M. Malvestio, L. Marfè, A. Metlica, V. Vignotto, Padova University Press, Padova 2024, pp. 225-235, a p. 230.

¹⁶ J. Rancière, *Il maestro ignorante*, trad. it. di A. Cavazzini, Mimesis, Milano 2008, p. 60 (ed. or. *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, Paris 1987).

¹⁷ Id., *Lo spettatore emancipato*, cit., p. 15.

¹⁸ Ivi, p. 16.

trasformativo della lettura letteraria e, senza l'ingenuità di chi pensa che sia sufficiente "fare letteratura" o commentare i testi per "educare alla cittadinanza", si prende la responsabilità di scegliere per i suoi allievi i libri da mettere alla prova, accettando il rischio di sbagliare e facendosi carico della fatica di provarci ancora e ancora e ancora.

Parte seconda

A norma di legge, a regola d'arte

Per un curriculum di lingua e letteratura italiana centrato sulle competenze

Di fronte ai grandi cambiamenti che ha dovuto fronteggiare il sistema di istruzione italiano nel primo decennio del secolo – l'autonomia scolastica, la contro-riforma che ha impedito il riordino dei cicli, gli enormi tagli alla spesa pubblica, l'accelerazione del processo di integrazione nell'Unione Europea – la ricerca educativa e la didattica hanno cercato di dare risposte a livello macro, attraverso l'elaborazione di approcci e metodi d'insegnamento, con indagini sulla condizione della scuola e sui suoi fabbisogni, e contribuendo alla formazione di nuove generazioni di insegnanti. La singola persona, l'insegnante alle prese con decine o centinaia di studenti, ha potuto in qualche misura avvalersi dei risultati della ricerca, e ha avuto la possibilità – anche grazie alla presenza di associazioni professionali e di gruppi informali, ma anche di riviste, convegni e seminari – di fare ricerca in proprio, muovendosi all'interno dell'ambiente scolastico con quello che Duccio Demetrio ha definito uno stile *euristico*, «un desiderio di trovare e scoprire» caratteristico di chi «si interroga più di quanto gli venga richiesto; si sofferma su quanto è irrilevante (sugli aspetti *micro*); ha il senso dell'autocritica»¹.

Fare ricerca sull'insegnamento insegnando, anche grazie a quelle spinte "autoriformistiche" che hanno arricchito la cultura pedagogica di fine secolo², ha

¹ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Cortina, Milano 2020 (la prima edizione risale al 1992), p. xxviii.

² Cfr. *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, a cura di A. Lelario, V. Cosentino, G. Armellini, Pratiche, Milano 1998.

significato, e ancora significa, per molti docenti, contribuire alla trasformazione della propria professionalità³ e – in alcuni casi virtuosi – dell’istituzione scolastica di appartenenza. Nonostante i risultati ottenuti non siano generalizzabili, né possano concorrere all’elaborazione di modelli pedagogici o strumenti didattici applicabili in altri contesti, la microricerca dell’insegnante ha dato una spinta decisiva alla costituzione della didattica della letteratura come campo di ricerca, andando ad alimentare buona parte dei congressi e dei seminari sull’insegnamento letterario promossi dalle associazioni professionali, dalle scuole di specializzazione per l’insegnamento e dalle università⁴. Di seguito si presenta una progettazione didattica realizzata nell’ambito dell’istruzione professionale proprio per dare una risposta a livello micro al cambiamento richiesto dalla didattica centrata sulle competenze.

1. Insegnamento letterario e scuola delle competenze

Tra il 2007 e il 2012 la scuola italiana è stata interessata da una serie di norme intenzionate a modificare in profondità il suo impianto didattico, che sarebbe dovuto transitare «dall’impianto curricolare di tipo disciplinare a quello basato sulle competenze e sui risultati di apprendimento»⁵.

Per comprendere i cambiamenti introdotti occorre risalire almeno agli anni Novanta, al momento in cui prendono forma, a livello europeo, le politiche per l’apprendimento permanente, traduzione italiana dell’inglese *lifelong learning*, finalizzate ad adeguare i sistemi dell’istruzione, della formazione e dell’orientamento.

³ F. E. Erdas, *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Armando, Roma 1991, pp. 27-50.

⁴ È sufficiente sfogliare gli indici degli interventi pubblicati sugli atti dei convegni della sezione Didattica dell’Associazione degli Italianisti che rendersi conto del rilievo assegnato alla documentazione delle attività didattiche di chi insegna.

⁵ Si cita dalle *Linee guida per l’obbligo di istruzione* (decreto 139 del 22 agosto 2007) contenute in *L’obbligo di istruzione nel nuovo assetto del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, Ansa, Firenze 2010, p. 38. Per la scuola del primo ciclo, comprendente tre anni di scuola dell’infanzia, cinque di scuola primaria e tre di scuola secondaria di primo grado, sono emanate le *Indicazioni nazionali per il curricolo dalla scuola dell’infanzia alla scuola del primo ciclo d’istruzione*, Tecnodid, Napoli 2007. Gli obiettivi della scuola dell’obbligo, che terminerebbe con il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, sono definiti nel *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione*, D.M. 22 agosto 2007, n. 139, integrato dalle linee guida emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione del 27 dicembre 2007. Per la scuola secondaria di secondo grado, inoltre, si fa riferimento a una serie di norme uscite tra il 2010 e il 2012, che interessano separatamente gli Istituti Professionali, gli Istituti Tecnici e i Licei. Le norme fondamentali, che contengono risultati di apprendimento ritenuti prescrittivi dallo Stato, dai quali dovrebbero discendere successivi documenti tecnici – indicazioni e linee guida – da fornire alle scuole per programmare le proprie attività, sono i Pecup (Profili educativi, culturali e professionali), allegati rispettivamente ai D.P.R. n. 87, 88 e 89 del 15 marzo 2010.

mento alla cosiddetta società della conoscenza⁶. Il dibattito politico, accompagnato da attività di ricerca condotte nei vari ambiti delle scienze umane, prende le mosse dalla constatazione che le mutazioni in corso hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all'informazione e al sapere, tuttavia, si legge nella parte iniziale del *Libro bianco*:

al tempo stesso, questi fenomeni comportano una modifica delle competenze necessarie e dei sistemi di lavoro che necessitano notevoli adattamenti. Per tutti questa evoluzione ha significato più incertezza. Per alcuni si è venuta a creare una situazione di emarginazione intollerabile. Sempre più la posizione di ciascuno di noi nella società verrà determinata dalle conoscenze che avrà acquisito. La società del futuro sarà quindi una società che saprà investire nell'intelligenza, una società in cui si insegna e si apprende, in cui ciascun individuo potrà costruire la propria qualifica. In altri termini, una società cognitiva⁷.

Con il Consiglio europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000), i principi e le raccomandazioni sono tradotti in obiettivi strategici per l'Unione europea, che si pone il traguardo di «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». In questo quadro si collocano alcune delle iniziative destinate ad avere un grande impatto sui sistemi dell'istruzione delle varie nazioni, tra cui è necessario citare almeno il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (CEFR), il *Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale* (ECVET), il quadro di riferimento europeo delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, il *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF), attraverso le quali l'Unione europea intraprende la strada dell'integrazione tra i diversi sistemi educativi nazionali, che sono così invitati a condividere i sistemi di certificazione degli apprendimenti dei cittadini, al fine di garantirne la mobilità, la parità di diritti, la flessibilità e l'occupabilità, ovvero la possibilità di avere un lavoro. Spostando gradualmente l'accento dai bisogni del sistema economico a quelli del cittadino, emerge l'esigenza di assicurare a quest'ultimo, inoltre, la trasferibilità di quanto appreso

⁶ Il riferimento principale sull'apprendimento permanente può essere considerato il cosiddetto Rapporto Cresson del 1995 (Commissione europea, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso una società cognitiva*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Bruxelles 1996) cui fa seguito la comunicazione *Per un'Europa della conoscenza* del 1997, nella quale si fa riferimento esplicito alla finalità di «costruire progressivamente uno spazio educativo europeo e dinamico». Con il Consiglio europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000), i principi e le raccomandazioni vengono tradotti in obiettivi strategici per l'Unione europea (cfr. Commissione europea, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Bruxelles 2000). I Consigli europei di Stoccolma (23 e 24 marzo 2001) e di Barcellona (15 e 16 marzo 2003 e 22 e 23 marzo 2005) hanno sottoscritto gli obiettivi futuri concreti dei sistemi di istruzione e formazione europei nonché un programma di lavoro (programma di lavoro Istruzione e formazione 2010) per poterli raggiungere entro il 2010.

⁷ Commissione europea, *Libro bianco su istruzione e formazione*, cit., p. 5.

nei diversi ambiti di vita (dalla scuola al lavoro e, viceversa, dal lavoro alla scuola), la trasparenza dei sistemi di certificazione degli apprendimenti e, quindi, la possibilità di assumere il controllo sul proprio percorso e sui propri bisogni di apprendimento per il futuro.

Il concetto di “competenza”, intesa come «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto»⁸, oppure «la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale»⁹ diviene, da questo momento in avanti, il perno intorno al quale ruota l'intero sistema di programmazione, verifica, valutazione e certificazione degli apprendimenti nei Paesi europei. È in termini di competenze, infatti, che si verifica, si valuta e si certifica il livello di padronanza linguistica di una persona; secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*, sono espressi in termini di conoscenze, di abilità e di competenze i descrittori che definiscono i livelli del Quadro europeo delle qualifiche e le «unità di risultati di apprendimento» che sono alle fondamenta del sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale. Il quadro di riferimento delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* contribuisce più di ogni altro documento – soprattutto per il suo impatto sul sistema normativo italiano – a diffondere il concetto di competenza, introducendo cambiamenti la cui portata è ancora difficilmente valutabile.

In sintesi, l'adozione del Quadro di riferimento è finalizzata al raggiungimento – per tutti i cittadini di qualunque età – di un livello di competenza adeguato alle necessità basilari della società della conoscenza, nella quale ciascun cittadino dovrebbe uscire dalla scuola essendo in grado di «continuare ad apprendere per tutto l'arco della vita». «Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione europea di fronte a nuove sfide» – si legge nel documento – «ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione». Per rispondere a questa sfida, l'Unione europea fornisce un quadro di otto competenze chiave per l'apprendimento permanente¹⁰:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia;

⁸ Commissione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Quadro di riferimento europeo*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Bruxelles 2007, p. 3 (documento allegato alla raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europei, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea il 30 dicembre 2006).

⁹ Commissione Europea, *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo 2009, p. 11.

¹⁰ «Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (Commissione europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit., p. 3).

- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito d'iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

È a partire da questo documento che il Ministero della Pubblica Istruzione, nel 2007, con l'emanazione delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo d'istruzione* e del *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, intraprende un percorso di riforme che portano a dieci anni il percorso di istruzione obbligatoria, dai 6 ai 16 anni d'età (a cui si aggiungono eventuali tre anni di scuola dell'infanzia, dai 3 ai 5 anni).

Ciò che tiene insieme questi primi dieci anni di istruzione è l'approccio centrato sulle competenze, che caratterizza sia le *Indicazioni* sia il *Regolamento*. Centralità delle competenze significa, soprattutto, centralità della persona che apprende e che agisce grazie a ciò che sta apprendendo. Si tratterebbe, dal punto di vista dell'insegnamento, di rinunciare a un impianto curricolare di tipo disciplinare, in cui scuole e insegnanti sono chiamati a svolgere i programmi indicati a livello nazionale, per trascorrere gradualmente verso un curricolo basato sui risultati di apprendimento, in cui le discipline e i relativi contenuti vengono messi al servizio della costruzione di alcune specifiche competenze individuate a livello nazionale dal Ministero sulla falsa riga delle raccomandazioni della Commissione europea. In questo contesto, l'insegnante di italiano, quindi, dovrebbe avere il compito di individuare, nella propria disciplina, i contenuti e le pratiche utili a costruire le competenze previste. A titolo di esempio, vediamo che cosa prevedono le Indicazioni del 2007 per l'insegnamento dell'italiano, inserito nell'area linguistico-artistico-espressiva¹¹. I traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado sono così espressi:

L'alunno è capace di interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, sostenendo le proprie idee con testi orali e scritti, che siano sempre rispettosi delle idee degli altri. Egli ha maturato la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti i vari ambiti culturali e sociali.

Usa in modo efficace la comunicazione orale e scritta per collaborare con gli altri, per esempio nella realizzazione di giochi, nell'elaborazione di progetti e nella valutazione dell'efficacia di diverse soluzioni di un problema.

¹¹ Le *Indicazioni nazionali* vengono aggiornate nel 2012. A quest'ultime, ancora in vigore al momento dell'uscita del presente volume, viene aggiunto un profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, e si precisa inoltre che i traguardi per lo sviluppo delle competenze sono l'unica parte prescrittiva del documento.

Nelle attività di studio, personali e collaborative, usa i manuali delle discipline o altri testi di studio, al fine di ricercare, raccogliere e rielaborare i dati, le informazioni, i concetti e le esperienze necessarie, anche con l'utilizzo di strumenti informatici.

Legge con interesse e con piacere testi letterari di vario tipo e comincia a manifestare gusti personali per quanto riguarda opere, autori e generi letterari, sui quali scambia opinioni con compagni e con insegnanti.

Alla fine di un percorso didattico produce con l'aiuto dei docenti e dei compagni semplici ipertesti, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

Ha imparato ad apprezzare la lingua come strumento attraverso il quale può esprimere stati d'animo, rielaborare esperienze ed esporre punti di vista personali.

È capace di utilizzare le conoscenze metalinguistiche per migliorare la comunicazione orale e scritta.

Varia opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori: riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.

Sono poi riportati gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado, suddivisi in quattro aree: ascoltare e parlare, leggere, scrivere, riflettere sulla lingua. Dalla loro analisi si possono individuare alcune specifiche aree di conoscenza su cui l'insegnante deve avere una preparazione adeguata. Inoltre, si evidenziano alcune tecniche didattiche che egli deve saper utilizzare per far svolgere agli alunni delle azioni specificamente previste. Ad esempio, è evidente che l'insegnante dovrebbe conoscere molto bene i principi della linguistica testuale; altrimenti non potrebbe insegnare le caratteristiche specifiche dei vari tipi di testo scritto e orale (narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi), e le proprietà generali di un testo (coerenza e coesione). Così come dovrebbe conoscere la grammatica nelle sue vari parti (fonetica, semantica e morfosintassi), alcuni elementi di storia della lingua italiana, i principi fondamentali della narratologia. In particolare, dovrebbe avere una conoscenza specifica delle caratteristiche del testo letterario, dei principali generi, delle tecniche narrative e della metrica italiana. Sullo sfondo è evidente infine la centralità dei principi della comunicazione, con particolare riferimento alla comunicazione scritta e quindi alle strategie di lettura.

Per quel che riguarda il metodo di insegnamento, dall'analisi degli obiettivi risulta evidente che non si dovrebbe prescindere dall'utilizzo di tecniche di ascolto (anche con le nuove tecnologie), di racconto orale e di dibattito; dall'utilizzo di testi autentici di vario tipo contenenti tra l'altro grafici, tabelle ecc.; dall'impiego di esercizi di scrittura creativa; dall'uso delle tecnologie informatiche per la scrittura e la progettazione di ipertesti. Non è il caso di approfondire ulteriormente l'argomento in questa sede, ma è interessante notare che, per raggiungere il traguardo di competenza previsto, l'insegnante deve essere in grado di far compiere ai suoi alunni una serie di azioni che non possono limitarsi

all'ascolto della lezione o all'esecuzione di alcuni compiti o esercizi. Occorre che gli alunni interagiscano tra di loro e con l'insegnante in modo più complesso e con l'ausilio di specifiche tecnologie didattiche. All'insegnante spetta dunque la responsabilità di individuare metodi, strumenti e strategie didattiche efficaci e adeguate al contesto.

Senza avere la pretesa di fornire un quadro esaustivo della letteratura sull'argomento, è utile qui citare l'opinione del sociologo Philippe Perrenoud che nel 1997, a partire dal caso del mondo francofono, affronta in modo diretto il nodo del rapporto tra saperi disciplinari e competenze, mettendo l'opportuno accento sulla portata rivoluzionaria del passaggio da una scuola centrata sulle conoscenze a una scuola centrata sulle competenze. Un cambiamento che è attuato, per il momento, a livello di riforme ministeriali – Perrenoud prende il caso specifico della Francia, valido anche per l'Italia – ma che dovrebbe agire in modo profondo e radicale al livello delle pratiche di insegnamento, dei metodi e degli strumenti didattici padroneggiati dai docenti. La «rivoluzione delle competenze», scrive Perrenoud, «si realizzerà solo se, durante la formazione professionale, i futuri docenti ne faranno personalmente esperienza». Per ora, constata l'autore,

[...] la maggior parte degli insegnanti sono stati formati da una scuola centrata sulle conoscenze. Ed essi si sentono a loro agio in tale modello. La loro cultura e il loro rapporto con il sapere sono stati plasmati in questo modo e un tale sistema con loro è riuscito benissimo, dal momento che hanno fatto lunghi studi e superato con successo gli esami. [...] Si può vivere abbastanza bene in un simile etnocentrismo. A numerosi insegnanti l'approccio per competenze "non dice nulla", perché né la loro formazione professionale né il loro modo di fare lezione ve li predispongono. Semmai hanno l'impressione di partecipare al pettegolezzo pedagogico, a un'animazione socioculturale buona per i centri d'intrattenimento o, tutt'al più, che ha a che fare con i piani "bassi" dell'edificio scolastico. Finché resteranno in questa logica, l'identità dei docenti sarà assicurata, poiché essi si limiteranno a insegnare dei saperi e a valutarli. Fino a quando non sapranno veramente organizzare e valutare i procedimenti per progetto e le situazioni-problema, i ministeri proporranno loro dei documenti intelligenti che resteranno senza conseguenza, poiché i destinatari non hanno seguito lo stesso percorso pedagogico e teorico e non condividono l'idea di apprendimento che i nuovi programmi sottendono. Attualmente i documenti ministeriali sono avanzati rispetto alla concezione dominante dei programmi in seno al corpo docente¹².

Premesso che la competenza è «la capacità di agire efficacemente in una situazione data, capacità che si fonda su alcune conoscenze, ma non si riduce ad esse» e che le conoscenze sono «rappresentazioni della realtà, che abbiamo costruito e immagazzinato secondo la nostra esperienza e la nostra formazione»¹³,

¹² Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, trad. di G. Gialdino, Anicia, Roma 2010, pp. 142-143 (ed. or. *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris 1997).

¹³ Ivi, pp. 7-8.

è evidente che ogni azione umana comporta la mobilitazione di conoscenze e che quest'ultime, lungi da essere escluse da un approccio didattico centrato sulle competenze, sono una condizione necessaria alla costruzione di una competenza. «Conoscenze e competenze», scrive Perrenoud, «sono, in fine dei conti, strettamente complementari, ma può verificarsi un conflitto di priorità, in particolare nella suddivisione del tempo di lavoro da dedicarvi in classe»¹⁴. Secondo l'autore, di fronte alla scelta necessaria tra una didattica centrata sulle conoscenze, che «consiste nel fornire la quantità più vasta possibile di conoscenze, senza preoccuparsi della loro mobilitazione in situazione» e una didattica centrata sulle competenze, che «accetta di limitare in modo drastico la quantità delle conoscenze insegnate e necessarie, per esercitare in modo intensivo, durante il percorso scolastico, la loro attivazione in situazioni complesse»¹⁵, è preferibile la seconda soluzione, che è chiaramente indicata come la via per ridare al sistema educativo la capacità di «mettere le nuove generazioni nelle condizioni di affrontare il mondo di oggi e quello di domani»¹⁶, rispondendo in questo modo alla più generale crisi della scuola:

Lo sviluppo più metodico delle competenze, a partire dalla scuola primaria e media, può rappresentare una via per uscire dalla crisi del sistema educativo. Sarebbe assurdo, tuttavia, comportarsi come se si scoprisse ora l'esistenza del problema. A scuola, almeno nei settori più attenti, ci si è sempre occupati di sviluppare le "facoltà generali" o "il pensiero", andando al di là della semplice assimilazione di saperi. L'approccio denominato "per competenze" non fa che accentuare questo orientamento¹⁷.

Anche in Italia, come nella Francia descritta da Perrenoud, il cambiamento, avvenuto a livello normativo, a differenza di quanto accaduto in passato, quando ogni riforma era preceduta e accompagnata da un dibattito da parte delle associazioni e degli enti di ricerca, stavolta è, più semplicemente, negato o avversato. Il dibattito si concentra su argomenti poco congruenti, come, ad esempio, la questione del "canone", ovvero degli autori o delle opere da conservare tra quelle fin qui previste dalla didattica della letteratura.

Permangono anche molti equivoci, dovuti principalmente allo stratificarsi di significati del concetto di "competenza", già in uso prima delle riforme. Ad esempio, nel 2001 Adriano Colombo¹⁸ ritiene di individuare – per analogia al concetto di competenza linguistica già diffuso nell'ambito della glottodidattica – le competenze che sono a fondamento dell'educazione letteraria:

¹⁴ Ivi, p. 13.

¹⁵ Ivi, p. 14.

¹⁶ Ivi, p. 21.

¹⁷ Ivi, p. 22.

¹⁸ Cfr. A. Colombo, *Italiano: educazione linguistica e letteraria*, in *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, a cura di A. Colombo, R. D'Alfonso, M. Pinotti, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 43-70.

- competenza di comprensione dei testi;
- competenza di analisi dei testi letterari;
- competenza di interpretazione;
- competenza di contestualizzazione storica.

Poi, per ciascuna di queste «competenze letterarie», Colombo descrive prestazioni che possono fungere da indicatori di acquisizione delle competenze indicate. Ad esempio, per l'area dell'interpretazione si individuano tre indicatori:

- esprimere e motivare una reazione personale a un testo;
- mettere in relazione un testo del passato con gli orizzonti del presente;
- sostenere in modo argomentato una tesi critica, scelta fra due o più date.

E così via per le varie competenze, fino a fornire un vero e proprio quadro di indicatori utili a formulare e programmare le unità didattiche.

Si tratta di un modo di procedere che prende le mosse dalle pratiche di insegnamento della lingua e della letteratura in vigore negli anni Ottanta-Novanta, centrate sul dualismo lettura e interpretazione dei testi antologizzati e studio della storia della letteratura italiana, tradotte nel linguaggio delle competenze in modo semplicistico, facendo riferimento, implicitamente, al contesto scolastico: il solo nel quale ci si preoccupa di «analizzare testi letterari» e di «contestualizzarli storicamente». Per quanto possa sembrare un approccio centrato sulle competenze, questa proposta di lavoro mette al centro delle abilità strettamente disciplinari, basate in gran parte su quelle conoscenze che si trasmettono attraverso la didattica tradizionale: vita e poetica dell'autore, correnti letterarie ecc.

L'approccio centrato sulle competenze, invece, procede dall'individuazione, negoziale e condivisa da numerosi attori sociali, delle competenze ritenute fondamentali in ciascuna fase del processo formativo, a partire dal momento cruciale dell'uscita dall'obbligo scolastico. Per capire che cosa debba garantire la scuola a quella persona, ci si domanda quali siano le situazioni di vita e di lavoro in cui ciascun cittadino si troverà ad agire, cercando di individuare che cosa debba essere in grado di fare in modo autonomo e, quindi, quali sono le risorse – tra cui vanno considerate anche le conoscenze – che egli dovrà mobilitare per poter compiere quelle azioni.

È attraverso un processo analogo che il Ministero dell'Istruzione italiano ha individuato i risultati di apprendimento in uscita al percorso di studi quinquennale dell'istruzione professionale, descritti con questi termini nelle *Linee guida* del 2012:

Il docente di “Lingua e letteratura italiana” concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, i seguenti risultati di apprendimento relativi al profilo educativo, culturale e professionale: utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico, creativo e responsabile nei confronti della realtà, dei suoi fenomeni e dei suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente; utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le

esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici e professionali; riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, a partire dalle componenti di natura tecnico-professionale correlate ai settori di riferimento; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali; sviluppare ed esprimere le proprie qualità di relazione, comunicazione, ascolto, cooperazione e senso di responsabilità nell'esercizio del proprio ruolo; comprendere le implicazioni etiche, sociali, scientifiche, produttive, economiche, ambientali dell'innovazione tecnologica e delle sue applicazioni industriali, artigianali e artistiche¹⁹.

E poi, di seguito, evidenziando più nello specifico i risultati di apprendimento:

I risultati di apprendimento sopra riportati in esito al percorso quinquennale costituiscono il riferimento delle attività didattiche della disciplina nel secondo biennio e quinto anno. La disciplina [lingua e letteratura italiana], nell'ambito della programmazione del Consiglio di classe, concorre in particolare al raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'indirizzo, espressi in termini di competenze:

- individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di *team working* più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento;
- redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali;
- utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete²⁰.

È da queste tre competenze che dovrebbe discendere la selezione delle conoscenze e, soprattutto, l'adozione di metodi e strumenti di insegnamento adeguati, rimettendo in discussione la tradizione didattica. Per raggiungere i traguardi prefissati in modo prescrittivo, poi, si suggerisce a scuole e insegnanti di progettare le attività didattiche tenendo conto delle conoscenze ritenute fondamentali, come, per esempio, il patrimonio letterario e le sue opere più significative:

Il docente progetta e programma l'itinerario didattico in modo tale da mettere in grado lo studente di acquisire le linee di sviluppo del patrimonio letterario-

¹⁹ *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87 – Secondo biennio e quinto anno* (G.U. 30 marzo 2012, n. 76, s.o. n. 60). Questo documento è stato sostituito dalle *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale* adottate con decreto 766 del 23 agosto 2019 e attualmente in vigore.

²⁰ *Ibidem*.

artistico italiano e straniero nonché di utilizzare gli strumenti per comprendere e contestualizzare, attraverso la lettura e l'interpretazione dei testi, le opere più significative della tradizione culturale del nostro Paese e di altri popoli.

La scelta delle opere e degli autori della tradizione culturale italiana con riferimenti a quella straniera è affidata al docente della disciplina che terrà conto degli apporti interdisciplinari e dell'effettiva significatività dei temi trattati. Nel secondo biennio le conoscenze e abilità, oltre a consolidare quelle raggiunte al termine del primo biennio, si caratterizzano per una più puntuale attenzione ai linguaggi verbali e non verbali, ai linguaggi tecnici propri del settore, alla dimensione relazionale intersoggettiva²¹.

Il senso di questo approccio è limpidamente spiegato nelle *Linee guida* del 2010, che nel lungo paragrafo intitolato *Insegnare per sviluppare competenze* forniscono una serie di suggerimenti pratici per la progettazione e la realizzazione dell'insegnamento, che dovrebbe essere improntato ai principi della didattica laboratoriale, al lavoro per progetti e alla valutazione delle competenze, da affrontare attraverso lo svolgimento di compiti complessi, l'osservazione sistematica dei comportamenti e la narrazione di sé da parte degli e delle studenti²².

2. Dall'individuazione dei risultati al progetto didattico

Dalla necessità di applicare questi principi ha preso forma un'attività di microricerca condotta nell'ambito dell'insegnamento in un istituto professionale del settore "servizi socio-sanitari"²³, il cui risultato è la progettazione didattica di un curriculum per competenze di Lingua e letteratura italiana per la classe quinta. Prima di riportare il progetto si ripercorrono le fasi che hanno condotto alla sua elaborazione, a cominciare dall'analisi del profilo in uscita e dei relativi risultati di apprendimento previsti per l'indirizzo scolastico interessato.

Per il secondo biennio e quinto anno degli istituti professionali la norma del 2012 prevede lo sviluppo di ventitré distinte competenze, distribuite tra quattro discipline dell'*Area di istruzione generale* (Lingua e letteratura italiana, Lingua Inglese, Storia, Matematica; Scienze motorie e sportive e Religione cattolica o attività alternative non sono presenti nelle tabelle allegate alle indicazioni nazionali) e sei discipline dell'*Area di indirizzo*. A ciascuna competenza possono contribuire una o più discipline, come messo in evidenza nella seguente tabella di sintesi:

²¹ *Ibidem*.

²² *Istituti professionali. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (G.U. 22 settembre 2010, n. 222, s.o.), paragrafo 1.5 *Progettare e valutare per competenze*.

²³ Le attività didattiche sono state svolte nell'Istituto di Istruzione Superiore "Leopoldo II di Lorena" di Grosseto e sono state ricomprese nella cornice del progetto *Compita, le competenze dell'italiano*, per cui cfr. *Per una letteratura delle competenze*, a cura di N. Tonelli, Loescher, Torino 2014.

Competenza	Disciplina
1 individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di team working più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento	Lingua e letteratura italiana
	Inglese
2 redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali	Lingua e letteratura italiana
	Inglese
	Tedesco
	Igiene e cultura medico-sanitaria
	Diritto e legislazione socio-sanitaria
3 utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete	Lingua e letteratura italiana
	Psicologia generale e applicata
4 Padroneggiare la lingua, per scopi comunicativi e utilizzare i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti professionali, al livello B2 del quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)	Inglese
	Tedesco
5 Gestire azioni di informazione e orientamento dell'utente per facilitare l'accessibilità e la fruizione autonoma dei servizi pubblici e privati presenti nel territorio	Inglese
	Tedesco
6 Facilitare la comunicazione tra persone e gruppi, anche di culture e contesti diversi, attraverso linguaggi e sistemi di relazione adeguati	Inglese
	Tedesco
	Metodologie operative
	Igiene e cultura medico-sanitaria
	Psicologia generale e applicata

	Competenza	Disciplina
7	Correlare la conoscenza storica generale agli sviluppi delle scienze, delle tecnologie e delle tecniche negli specifici campi professionali di riferimento	Storia Matematica
8	Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo	Storia
9	Utilizzare il linguaggio e i metodi propri della matematica per organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative	Matematica Tecnica amministrativa ed economia sociale
10	Utilizzare le strategie del pensiero razionale negli aspetti dialettici e algoritmici per affrontare situazioni problematiche, elaborando opportune soluzioni	Matematica
11	Utilizzare i concetti e i modelli delle scienze sperimentali per investigare fenomeni sociali e naturali e per interpretare dati	Matematica Tecnica amministrativa ed economia sociale
12	Utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare	Matematica
13	Utilizzare metodologie e strumenti operativi per collaborare a rilevare i bisogni socio-sanitari del territorio e concorrere a predisporre ed attuare progetti individuali, di gruppo e di comunità	Metodologie operative Igiene e cultura medico-sanitaria Tecnica amministrativa ed economia sociale
14	Gestire azioni di informazione e di orientamento dell'utente per facilitare l'accessibilità e la fruizione autonoma dei servizi pubblici e privati presenti sul territorio	Metodologie operative Psicologia generale e applicata Diritto e legislazione socio-sanitaria Tecnica amministrativa ed economia sociale
15	collaborare nella gestione di progetti e attività dell'impresa sociale ed utilizzare strumenti idonei per promuovere reti territoriali formali ed informali	Metodologie operative Psicologia generale e applicata Diritto e legislazione socio-sanitaria Tecnica amministrativa ed economia sociale

	Competenza	Disciplina
16	Utilizzare le principali tecniche di animazione sociale, ludica e culturale	Metodologie operative Psicologia generale e applicata
17	Realizzare azioni, in collaborazione con altre figure professionali, a sostegno e a tutela della persona con disabilità e della sua famiglia, per favorire l'integrazione e migliorare la qualità della vita	Metodologie operative Psicologia generale e applicata Diritto e legislazione socio-sanitaria
18	Raccogliere, archiviare e trasmettere dati relativi alle attività professionali svolte ai fini del monitoraggio e della valutazione degli interventi e dei servizi	Metodologie operative Igiene e cultura medico-sanitaria Diritto e legislazione socio-sanitaria
19	Analizzare il valore, i limiti e i rischi delle varie soluzioni tecniche per la vita sociale e culturale con particolare attenzione alla sicurezza nei luoghi di vita e di lavoro, alla tutela della persona, dell'ambiente e del territorio	Metodologie operative
20	contribuire a promuovere stili di vita rispettosi delle norme igieniche, della corretta alimentazione e della sicurezza, a tutela del diritto alla salute e del benessere delle persone	Igiene e cultura medico-sanitaria Diritto e legislazione socio-sanitaria
21	Utilizzare strumenti informativi per la registrazione di quanto rilevato sul campo	Igiene e cultura medico-sanitaria
22	Utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi anche ai fini dell'apprendimento permanente	Psicologia generale e applicata
23	Applicare le metodologie e le tecniche della gestione per progetti	Tecnica amministrativa ed economia sociale

La scheda della disciplina *Lingua e letteratura italiana* riporta, in prima battuta, l'estratto del profilo generale dello studente al termine del percorso di studi, già riportato nelle pagine precedenti insieme ai relativi risultati di apprendimento.

Infine, le *Linee guida* forniscono una tabella, articolata in secondo biennio e quinto anno, con i risultati di apprendimento declinati, stavolta, in termini di conoscenze e di abilità, a loro volta organizzate in tre sottosezioni: *Lingua, Letteratura, Altre espressioni artistiche*. «L'articolazione dell'insegnamento [...] in conoscenze e abilità – si legge nel testo – è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale del Consiglio di classe».

A partire da qui, dunque, secondo quanto consigliato dalla logica di un approccio didattico centrato sulle competenze, l'insegnante dovrebbe «fare un percorso a ritroso»²⁴ e, muovendo dai risultati di apprendimento, cioè dalle

²⁴ Cfr. F. Batini, *Progettare e valutare per competenze*, in *Per una letteratura delle competenze*, cit., pp. 75-93. Si legge a p. 78-79: «Pensare e progettare per competenze significa fare un

competenze obiettivo e dai risultati di apprendimento, individuare delle attività che possano contribuire al loro raggiungimento. Da un simile approccio scaturisce un profondo cambiamento nella programmazione didattica del docente, il quale, nel caso specifico della lingua e letteratura italiana, deve domandarsi, innanzitutto, quali siano, per ciascuna area di competenza, le conoscenze e le abilità ritenute più pertinenti e, in seconda battuta, che tipo di verifica potrebbe fornire un'evidenza dell'effettiva capacità di ciascun alunno di utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.

Di seguito si fornisce un'ipotesi di organizzazione delle competenze, conoscenze e abilità di una classe quinta di istituto professionale a indirizzo servizi socio-sanitari articolato in tre blocchi o unità:

n. Competenza	Conoscenze	Abilità	Ore
1	<p>LINGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tecniche compositive per diverse tipologie di produzione scritta anche professionale. - Strumenti per l'analisi e l'interpretazione di testi letterari e per l'approfondimento di tematiche coerenti con l'indirizzo di studio. - Repertori dei termini tecnici e scientifici in differenti lingue. <p>LETTERATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Testi ed autori fondamentali che caratterizzano l'identità culturale nazionale nelle varie epoche - Elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi con riferimento al periodo studiato. <p>ALTRE ESPRESSIONI ARTISTICHE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beni artistici e istituzioni culturali del territorio. - Rapporto tra opere letterarie ed altre espressioni artistiche. 	<p>LINGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare i linguaggi settoriali nella comunicazione in contesti professionali - Comparare e utilizzare termini tecnici e scientifici nelle diverse lingue. - Interloquire e argomentare anche con i destinatari del servizio in situazioni professionali del settore di riferimento. <p>LETTERATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificare relazioni tra i principali autori della tradizione italiana e altre tradizioni culturali anche in prospettiva interculturale. <p>ALTRE ESPRESSIONI ARTISTICHE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizzare le relazioni tra le istituzioni artistiche e culturali del territorio e l'evoluzione della cultura del lavoro e delle professioni. 	52

percorso a ritroso in cui dai risultati attesi e dagli obiettivi finali si procede, all'indietro, nell'identificazione delle evidenze (o descrittori) per giungere alle attività che si metteranno in capo al fine di sviluppare le competenze obiettivo, arrivare cioè ai risultati attesi il cui raggiungimento sarà valutato per il tramite delle evidenze definite all'inizio».

n. Competenza	Conoscenze	Abilità	Ore
2	LINGUA - Strumenti e metodi di documentazione per l'informazione tecnica. - Struttura di un curriculum vitae e modalità di compilazione del CV europeo. LETTERATURA - Processo storico e tendenze evolutive della letteratura italiana dall'Unità d'Italia ad oggi, a partire da una selezione di autori e testi emblematici. ALTRE ESPRESSIONI ARTISTICHE - Evoluzione delle arti visive nella cultura del Novecento.	LINGUA - Redigere testi a carattere professionale utilizzando un linguaggio tecnico specifico - Elaborare il curriculum vitae in formato europeo. LETTERATURA - Contestualizzare l'evoluzione della civiltà artistica e letteraria italiana dall'Unità d'Italia ad oggi in rapporto ai principali processi sociali, culturali, politici e scientifici di riferimento.	46
3	LINGUA - Tecniche di ricerca e catalogazione di produzioni multimediali e siti web, anche "dedicati". - Software "dedicati" per la comunicazione professionale. LETTERATURA - Significative produzioni letterarie, artistiche e scientifiche anche di autori internazionali.	LINGUA - Scegliere e utilizzare le forme di comunicazione multimediale maggiormente adatte all'ambito professionale di riferimento. LETTERATURA - Utilizzare le tecnologie digitali in funzione della presentazione di un progetto o di un prodotto. ALTRE ESPRESSIONI ARTISTICHE - Interpretare criticamente un'opera d'arte visiva e cinematografica.	34
Monte ore totale dell'insegnamento annuale di <i>Lingua e letteratura italiana</i>			132

Per verificare e valutare i risultati di apprendimento previsti dalle *Linee guida* si possono poi prevedere tre diverse tipologie di prova, una per ciascuna delle tre competenze obiettivo²⁵. Di seguito si forniscono tre esempi di prova accompagnati da una descrizione sintetica della stessa e dagli indicatori di risultato utilizzabili per la valutazione.

²⁵ La tipologia di verifica è riconducibile al modello dei compiti autentici così come descritti in M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016, p. 129: «prove di verifica che mirano a sollecitare gli studenti all'impiego delle proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali».

n. Titolo prova	Competenza	Durata della prova	Descrizione sintetica della prova	Indicatori di risultato
1 Un'attività di animazione con la lettura e la scrittura	Individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di team working più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento	Mezz'ora per ciascun alunno	Il valutatore sottopone all'alunno una scheda che descrive un'attività di animazione basata su attività di lettura o di scrittura creativa. L'alunno ha 15 minuti di tempo per leggere e studiare la scheda, e per integrare per scritto alcune informazioni richieste (per esempio, individuare un testo da utilizzare per introdurre l'attività), e 15 minuti per creare il setting e fornire oralmente al valutatore le istruzioni del gioco (come se fosse una situazione autentica in cui il valutatore fa la parte dell'utente).	<ul style="list-style-type: none"> - Appropriatezza del testo individuato - Chiarezza dell'esposizione orale - Capacità di coinvolgimento
2 La relazione di un'esperienza	Redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali	Tre ore per ciascun gruppo di alunni	<p>Durante la prima ora il valutatore fa svolgere agli alunni un lavoro di gruppo. È importante che l'attività sia gestita in modo rigoroso e che le istruzioni siano fornite oralmente.</p> <p>Alla fine dell'attività il valutatore assegna il compito di scrivere una breve relazione che descriva l'attività svolta in modo schematico e completo, fornendo in conclusione un'opinione personale sugli esiti e sulla sua trasferibilità in altri contesti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizzazione del testo - Chiarezza ed esaustività delle informazioni - Correttezza della lingua - Chiarezza dell'argomentazione personale

n. Titolo prova	Competenza	Durata della prova	Descrizione sintetica della prova	Indicatori di risultato
3 La presentazione di contenuti	Utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete	Due ore per ciascun gruppo di alunni	La prova, che si svolge in un'aula informatica (una postazione collegata a internet per alunno), consiste nel realizzare una presentazione con un software specifico (PowerPoint, OpenOffice, Google Docs, Apple KeyNote, ecc.). Il valutatore fornisce a ciascun alunno un testo narrativo e assegna il compito di allestire una presentazione di quest'ultimo destinata ad adolescenti della classe prima (14-15 anni di età). Il file prodotto deve essere condiviso con l'insegnante (dropbox, piattaforma della scuola, ecc.).	- Correttezza della lingua (sintassi, ortografia) - Leggibilità della presentazione (corpo dei caratteri, colori, scelta delle immagini, schemi ecc.) - Organizzazione della presentazione (ordine, ecc.) - Capacità di individuare e utilizzare i software più adeguati

Solo una volta definito il compito autentico si procede alla scrittura del progetto didattico, che è ideato come una unità di apprendimento²⁶, secondo cui si procede a ritroso, a partire dal traguardo di competenza e dalla prova finale, per individuare le azioni fondamentali che ogni studente deve esercitare, i problemi da risolvere e i temi da affrontare. Solo una volta definito il campo d'azione di ogni unità e stabilito il tempo da dedicare a ciascuna di esse, si procede alla descrizione dettagliata delle attività didattiche, secondo il modello della microprogettazione.

Di seguito è possibile leggere il curricolo di Lingua e letteratura italiana per una classe quinta, articolato in tre unità di apprendimento:

- 1) Leggere, scrivere, interagire
- 2) Studiare, documentare, presentare
- 3) Navigare, ascoltare, produrre.

²⁶ La progettazione presentata di seguito, realizzata prima del 2015, non tiene conto del modello di Unità di Apprendimento (UdA) contenuto nelle *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale* del 2019.

Oltre al rispetto puntuale della normativa ministeriale e, più in generale, dei principi pedagogici che sono alle fondamenta della didattica centrata sulle competenze²⁷ e alla didattica orientativa²⁸, il percorso didattico intende valorizzare alcune potenzialità della letteratura intesa come corpus di opere scritte e di competenze tecnico-professionali che oggi potremmo associare al settore della gestione dei contenuti: l'esperienza della lettura²⁹ delle opere letterarie, da praticare a partire dalla loro "attivazione" in classe³⁰, e l'esperienza della selezione e dell'organizzazione – soprattutto attraverso l'approccio narrativo - dei fatti letterari.

UDA 1

Unità di apprendimento 1 Leggere, scrivere, interagire

Durata	52 ore
Competenza obiettivo	Individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di team working più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento
Conoscenze	<p>LINGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tecniche compositive per diverse tipologie di produzione scritta anche professionale. - Strumenti per l'analisi e l'interpretazione di testi letterari e per l'approfondimento di tematiche coerenti con l'indirizzo di studio. - Repertori dei termini tecnici e scientifici in differenti lingue. <p>LETTERATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Testi ed autori fondamentali che caratterizzano l'identità culturale nazionale nelle varie epoche - Elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi con riferimento al periodo studiato. <p>ALTRE ESPRESSIONI ARTISTICHE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evoluzione delle arti visive nella cultura del Novecento. - Rapporto tra opere letterarie ed altre espressioni artistiche.

²⁷ Il percorso didattico si fonda sui principi di fondo del costruttivismo ed è improntato al modello didattico dei processi cognitivi superiori, per cui si rinvia a M. Baldacci, *I modelli dell'insegnamento nell'epoca della società conoscitiva*, in *I modelli della didattica*, a cura di M. Baldacci, Carocci, Roma 2004, pp. 13-59.

²⁸ Le *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* (C.M. 43 del 15/04/2009) definiscono parlano, a proposito di didattica orientativa, di «una didattica [...] in cui il docente accompagna, stimola e sostenga lo studente, anche a livello metacognitivo, nel processo di apprendimento e di formazione». Questa definizione è ancora valida dopo l'emanazione delle più recenti *Linee guida per l'orientamento* (Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito n. 328 del 22 dicembre 2022).

²⁹ Cfr. S. Giusti, *Introduzione. L'esperienza della lettura*, in *Imparare dalla lettura*, a cura di S. Giusti e F. Batini, Loescher, Torino 2013, pp. 7-17.

³⁰ Sull'idea di "attivare" la scrittura letteraria intesa come "particolare tipo di accesso alla realtà", cfr. J.M. Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari*, cit., p. 23, ripreso da Giusti, *Per una didattica della letteratura*, cit., p. 127-29.

Unità di apprendimento 1 Leggere, scrivere, interagire

Abilità	<p>LINGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare i linguaggi settoriali nella comunicazione in contesti professionali - Comparare e utilizzare termini tecnici e scientifici nelle diverse lingue. - Interloquire e argomentare anche con i destinatari del servizio in situazioni professionali del settore di riferimento. <p>LETTERATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificare relazioni tra i principali autori della tradizione italiana e altre tradizioni culturali anche in prospettiva interculturale.
---------	--

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
<i>Un'antologia di classe</i>	6 ore (tre incontri di due ore ciascuno)	<p>L'insegnante introduce l'unità di apprendimento leggendo un brano tratto da un libro scoperto di recente (per esempio, durante la pausa estiva). È importante che si tratti di un brano breve, che dovrebbe essere introdotto o seguito da una presentazione l'insegnante focalizzi l'attenzione sugli accidenti che hanno portato all'incontro con il libro e sui motivi personali che sono alla base della scelta, senza preoccuparsi di contestualizzare l'opera dal punto di vista storico-letterario, né di fornire informazioni sulle tecniche compositive o sulle strategie retoriche. Nel caso si tratti di un romanzo può essere utile raccontarne brevemente le vicende narrate.</p> <p>La lettura ha lo scopo di introdurre l'attività successiva, che consiste nell'individuare eventuali letture, ascolti o visioni (romanzi, canzoni, film, serie tv, ecc.) fatte dalla classe durante la pausa estiva. Ogni studente dovrebbe poter parlare delle proprie esperienze estetiche in modo sereno, e ciascuno deve sentirsi libero di non raccontare e rimanere in silenzio.</p> <p>Una volta stilato un elenco delle esperienze, la classe viene organizzata in gruppi di 3-4, facendo in modo che in ciascuno sia presente almeno uno degli alunni che hanno presentato la loro esperienza. Nell'ambito del gruppo ciascuno è sollecitato a presentare nel dettaglio l'incontro con l'opera, la sua trama, i suoi elementi fondamentali, con particolare attenzione ai motivi per cui può essere considerata appassionante o coinvolgente. Ciascun gruppo è poi invitato a selezionare una tra le opere presentate e a indicare in modo sintetico i motivi della scelta. Un rappresentante presenta poi alla classe i risultati e le motivazioni della scelta.</p> <p>Alla fine del primo incontro coloro che hanno presentato le opere si assumono il compito di portare a scuola libri, cd o file audio, schede di film o serie tv.</p> <p>Il secondo incontro è finalizzato all'individuazione di un brano tratto da una delle opere presentate. Si formano nuovi gruppi che prendono in esame l'opera leggendone alcuni brani o facendo ascolti e visioni. In questa fase è importante disporre di dispositivi per riprodurre le opere e per fare eventuali ricerche su internet.</p>

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
		<p>Una volta selezionato il brano, ciascun gruppo presenta la sua proposta agli altri. Quando i brani sono scelti, i gruppi ricevono l'incarico di analizzare il testo al fine di renderlo autonomo, fruibile da chi legge (nel caso di un film si può scegliere una scena da trascrivere e descrivere accuratamente). Lo scopo è costruire intorno al testo un apparato redazionale (titolo, introduzione, note) sul modello di quello presente nelle antologie o su un esempio fornito dall'insegnante. Durante questa fase occorre avere accesso a dizionari e a eventuali enciclopedie specializzate. Il terzo incontro è finalizzato al vero e proprio lavoro redazionale, da svolgere in un'aula multimediale attrezzata o con dispositivi messi a disposizione da insegnante e studenti. È opportuno in questo caso formare nuovi gruppi organizzati per competenze: uno che si occupa della digitalizzazione dei testi, uno della messa a punto e della scrittura delle note, uno della redazione delle introduzioni, che devono essere uniformi ed efficaci. L'insegnante coordina e supervisiona i gruppi di lavoro e può verificare, anche aiutandosi con griglie di osservazione, la capacità di interazione nel gruppo.</p>
<i>Io posso essere artista</i>	6 (tre incontri di due ore ciascuno)	<p>L'insegnante introduce l'attività con la lettura di <i>Per fare una poesia dadaista</i> (dal <i>Manifesto Dada</i> del 1918). Seguendo le istruzioni presenti nel testo e ricorrendo una forbice e a dei quotidiani messi a disposizione dall'insegnante, ogni studente deve realizzare una "poesia dadaista". L'attività deve essere svolta in modo rapido e con leggerezza, al solo fine di fissare nella memoria il gesto di "scrivere" poesie utilizzando qualcosa di già pronto: le parole ritagliate dal giornale.</p> <p>L'insegnante tiene una lezione dialogata sulle avanguardie storiche, con particolare attenzione ai manifesti dei movimenti e ad alcuni concetti-chiave che devono essere acquisiti come termini tecnici specifici del settore: <i>ready-made</i>, scrittura automatica, <i>frottage</i>, <i>collage</i>, <i>cut-up</i>, <i>dripping</i>. In questa fase è importante evidenziare il collegamento tra movimenti artistici e letterari e scienze umane, con particolare riferimento al rapporto tra psicanalisi e surrealismo (termini scientifici: sogno, inconscio, rimosso, io, super-io). Può essere di supporto all'apprendimento invitare gli studenti a compilare un glossario (cartaceo o digitale, in questo secondo caso possibilmente su una piattaforma wiki).</p> <p>Il secondo incontro si basa su attività laboratoriali individuali e di gruppo, durante le quali ogni studente deve avere l'opportunità di sperimentare le diverse tecniche di produzione artistica e letteraria utilizzate nell'ambito dei movimenti di avanguardia. Per introdurre le attività si può sperimentare la tecnica surrealista del "cadavere squisito" (dal francese <i>cadavre exquis</i>), un gioco da fare con carta e matita allo scopo di comporre una poesia o un racconto collettivo. I partecipanti dovrebbero disporsi in cerchio. Il primo (che può essere l'insegnante) scrive una frase e passa il foglio e la matita al secondo, il quale deve poter vedere solo l'ultima parola scritta, a partire dalla quale deve proseguire la poesia o il racconto. Il gioco va</p>

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
		<p>avanti per almeno un giro, in modo che ciascun partecipante abbia scritto almeno una frase. Alla fine si dà lettura del testo. Per le attività laboratoriali è utile suddividere l'ambiente in diverse aree in cui è possibile trovare gli strumenti necessari. L'insegnante supervisiona e fornisce consigli se richiesti. Per ciascuna area è opportuno fornire uno o due esempi di opere composte con la tecnica di riferimento.</p> <p><u>Area collage.</u> Materiali: riviste illustrate, forbici, colla, cartoncini di formato A3. Gli studenti devono ritagliare immagini e parole e comporre su un foglio un "quadro" (per esempio un autoritratto).</p> <p><u>Area frottage.</u> Materiali: fogli bianchi di varie dimensioni, grafite, una tavola di legno grezzo e vari oggetti piatti (monete, pezzi di tessuto grezzo, foglie secche, ecc.). Gli studenti devono strofinare la grafite su un foglio bianco sotto al quale devono essere collocati dei materiali ruvidi (potrebbero andare bene anche il pavimento o la parete).</p> <p><u>Area dripping.</u> Materiali: fogli di giornale o di carta da pacchi o grandi teli per proteggere il pavimento, fogli di carta bianca, barattoli di vernice colorata, pennelli. Gli studenti devono intingere i pennelli nel colore e far sgocciolare quest'ultimo su un foglio bianco in modo da creare figure, ritmi, linee, ecc. Il terzo incontro è finalizzato a realizzare un'opera utilizzando una delle tecniche sperimentate. Gli/le studenti scelgono la tecnica e lavorano alla produzione per almeno mezz'ora (l'insegnante può verificare il livello di autonomia di ogni partecipante). Ciascuno deve poi dare un titolo alla sua opera.</p> <p>L'attività prosegue con l'allestimento di una mostra delle opere, che possono essere appese a dei fili come dei panni stesi. Ogni partecipante presenta la propria opera mettendo in evidenza tra l'altro le sensazioni provate durante la sua realizzazione. È importante che l'insegnante instauri un clima di rispetto ed eviti che ci siano commenti o giudizi offensivi.</p> <p>In conclusione, l'insegnante può illustrare i principi fondamentali dell'arteterapia, sottolineando soprattutto il valore terapeutico del processo di produzione artistica.</p>
<p><i>Il labirinto del soggetto: esplorare la vita con la scrittura e con la lettura</i></p>	<p>16 (quattro serie di due incontri di due ore ciascuno)</p>	<p>L'insegnante introduce una serie di letture di brani narrativi della letteratura moderna e contemporanea focalizzando l'attenzione sul peculiare valore conoscitivo della narrativa del periodo, che mette in scena personaggi antieroi e realistici con lo scopo di capire meglio le profondità dell'animo umano e di svelare l'assurdità della vita. Per introdurre l'argomento può essere utile leggere ad alta voce due brevi riflessioni di Svevo ("Io, a quest'ora e definitivamente ho eliminato dalla mia vita quella ridicola e dannosa cosa che si chiama letteratura. Io voglio soltanto attraverso a queste pagine arrivare a capirmi meglio. [...] Dunque ancora una volta, grezzo e rigido strumento, la penna m'aiuterà ad arrivare al fondo tanto complesso del mio essere" in <i>Pagine di diario e sparse</i>, 2 ottobre 1899) e di Pirandello ("In certi momenti di silenzio interiore, in cui l'anima nostra si spoglia di tutte le finzioni abituali, e gli occhi nostri</p>

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
		<p>diventano più acuti e penetranti, noi vediamo noi stessi nella vita, e in sé stessa la vita, quasi in una nudità arida, inquietante" in <i>L'umorismo</i>, 1908).</p> <p>A ciascun brano sono dedicati due incontri di due ore, il primo dedicato alla comprensione e all'interpretazione del testo (narrazione orale della trama, lettura ad alta voce, lettura individuale silenziosa, commento in piccoli gruppi, discussione guidata sugli elementi che emergono dalle osservazioni degli alunni) il secondo a un'attività di scrittura (analisi del testo o argomentazione di opinioni personali a partire dal testo). Gli incontri possono svolgersi a distanza di tempo l'uno dall'altro e non necessariamente in sequenza. Tra un incontro e l'altro gli/le studenti hanno la possibilità di approfondire la conoscenza delle storie narrate e la comprensione dei testi, estendendo eventualmente la lettura ad altri brani indicati dall'insegnante.</p> <p>Le opere a cui ricorrere durante le quattro serie di due incontri ciascuna sono:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Il fu Mattia Pascal</i> (1904) di Luigi Pirandello. 2) <i>La coscienza di Zeno</i> (1923) di Italo Svevo. 3) <i>Uno nessuno e centomila</i> (1926) di Luigi Pirandello. 4) <i>Orlando</i> (1928) di Virginia Woolf. <p>Particolare attenzione va dedicata all'utilizzo di termini tecnici utili alla descrizione dei testi e delle tecniche compositive. Le attività di scrittura consentono di verificare la padronanza linguistica nella comprensione e nella produzione di testi complessi.</p> <p>A conclusione dell'ultimo incontro è opportuno condividere con la classe i risultati del percorso e ripercorrere con loro i principali personaggi incontrati, le situazioni più significative, le riflessioni emerse dalle produzioni scritte.</p>
<i>Il suono in azione</i>	16 (quattro serie di due incontri di due ore ciascuno)	<p>L'insegnante introduce una serie di letture di testi poetici della letteratura moderna e contemporanea focalizzando l'attenzione sul rapporto tra suono e senso, sul fonosimbolismo (il valore simbolico dei suoni e dei ritmi), sui giochi linguistici e, in generale, sulla ricerca linguistica nella poesia tra Ottocento e Novecento. Uno specifico approfondimento, proprio all'inizio del percorso, può essere dedicato al rapporto tra poesia e canzone e alla persistenza delle forme metriche e dei giochi di parole nella canzone contemporanea.</p> <p>A ciascun brano sono dedicati due incontri di due ore, il primo dedicato alla comprensione e all'interpretazione del testo (presentazione del libro da cui è tratto, lettura ad alta voce, lettura individuale silenziosa, commento in piccoli gruppi, discussione guidata sugli elementi che emergono dalle osservazioni degli alunni) il secondo a una o più attività di scrittura (analisi del testo o giochi linguistici e di scrittura creativa a partire dal testo). Gli incontri possono svolgersi a distanza di tempo l'uno dall'altro e non necessariamente in sequenza. Tra un incontro e l'altro gli studenti hanno la possibilità di approfondire la conoscenza della poetica dell'autore e la</p>

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
<i>L'arena del libro</i>	8 (quattro incontri di 2 ore)	<p>comprensione dei testi, estendendo eventualmente la lettura ad altri brani indicati dal docente.</p> <p>Le poesie su cui si incentrano le quattro serie di due incontri ciascuna sono:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>La pioggia nel pineto</i> di Gabriele D'Annunzio 2) <i>Tuono e Lampo</i> di Giovanni Pascoli 3) <i>E lasciatemi divertire</i> di Aldo Palazzeschi 4) <i>I non-sense</i> di Toti Scialoja. <p>Particolare attenzione va dedicata all'utilizzo di termini tecnici utili alla descrizione dei testi e delle tecniche compositive. Le attività di scrittura consentono di verificare la padronanza linguistica nella comprensione e nella produzione di testi complessi.</p> <p>A conclusione dell'ultimo incontro è opportuno condividere con la classe i risultati del percorso e ripercorrere con loro le principali soluzioni stilistiche incontrate e le riflessioni emerse dalle produzioni scritte.</p> <p>L'attività consiste nella preparazione e nella realizzazione di un gioco a squadre incentrato su un libro che deve essere stato letto integralmente da tutti i partecipanti, i quali, nell'incontro conclusivo, sono invitati a rispondere a una serie di domande che intendono verificare la conoscenza dell'opera. L'insegnante inizia il primo incontro con una lettura ad alta voce della poesia posta in epigrafe a <i>Se questo è un uomo</i> (1947) di Primo Levi. A seguire, prima di avviare una discussione sul contenuto della poesia e del libro che la contiene, è importante illustrare la finalità del percorso e il senso del gioco, che intende verificare le capacità di interagire in modo adeguato, di collaborare e cooperare all'interno dei gruppi e di interloquire e argomentare le proprie risposte durante la gara finale. I primi tre incontri, poi, hanno tutti la medesima struttura. Si presentano come dei veri e propri allenamenti durante i quali le squadre ricevono una copia ciascuna del libro e devono utilizzare al meglio il tempo a disposizione per prepararsi. Alla prima ora, riservata alla lettura comune gestita autonomamente dai due gruppi, segue mezz'ora di consultazione di internet o di domande rivolte da un rappresentante di ciascuna squadra al docente. L'ultima mezz'ora è dedicata a una "partita" di allenamento durante la quale l'insegnante svolge le funzioni di giudice di gara. Alla fine di ciascun incontro l'insegnante fornisce suggerimenti per migliorare la conoscenza dell'opera, andando a individuare i punti di forza e i punti di debolezza di ciascuna squadra. I/le partecipanti proseguono la lettura autonomamente per prepararsi all'incontro successivo.</p> <p>Alla fine del percorso l'insegnante fornisce una valutazione sulla capacità organizzativa delle due squadre, sulle strategie e sulle tecniche di apprendimento utilizzate e sul comportamento dei singoli in relazione al gruppo.</p>

UDA 2

Unità di apprendimento 2	Studiare, documentare, presentare
Durata	46 ore
Competenza obiettivo	Redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali
Conoscenze	<p>LINGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Strumenti e metodi di documentazione per l'informazione tecnica. - Struttura di un curriculum vitae e modalità di compilazione del CV europeo. <p>LETTERATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Processo storico e tendenze evolutive della letteratura italiana dall'Unità d'Italia ad oggi, a partire da una selezione di autori e testi emblematici. <p>ALTRE ESPRESSIONI ARTISTICHE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beni artistici e istituzioni culturali del territorio.
Abilità	<p>LINGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redigere testi a carattere professionale utilizzando un linguaggio tecnico specifico - Elaborare il curriculum vitae in formato europeo. <p>LETTERATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contestualizzare l'evoluzione della civiltà artistica e letteraria italiana dall'Unità d'Italia ad oggi in rapporto ai principali processi sociali, culturali, politici e scientifici di riferimento. <p>ALTRE ESPRESSIONI ARTISTICHE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizzare le relazioni tra le istituzioni artistiche e culturali del territorio e l'evoluzione della cultura del lavoro e delle professioni.

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
<i>La linea del tempo</i>	6 ore (tre incontri di due ore)	La linea del tempo è lo sfondo integratore dell'UDA. All'inizio del percorso l'insegnante presenta lo strumento, che può essere in formato analogico (una lunga striscia di carta "graduata" con gli anni che vanno dal 1861 al presente) e/o digitale. Durante il primo incontro è importante individuare con la classe, in modo partecipato, le tappe fondamentali del percorso che conduce dall'Unità d'Italia a oggi, focalizzando l'attenzione sulla storia della lingua, della letteratura e delle altre espressioni artistiche (si possono utilizzare delle domande stimolo come, per esempio, "Ci sono delle invenzioni che hanno cambiato il modo di leggere o di vedere e ascoltare le storie?", "Pensate al nostro mondo: le persone possono leggere di notte? Andate mai al cinema? Sapete chi sono i tre moschettieri? Dove li avete sentiti nominare?", "Ascoltate canzoni? Che strumento utilizzate per farlo?"). Lo scopo è far emergere alcune conoscenze implicite degli e delle studenti, che poi vanno collocate sulla linea del tempo (per esempio, la diffusione della rete elettrica e dell'illuminazione artificiale, l'invenzione del cinema, del-

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
		<p>la radio, della televisione, del pc, ecc.). Una volta individuati una decina di elementi, nella seconda ora del primo incontro l'insegnante divide la classe in piccoli gruppi o a coppie e assegna loro il compito di cercare informazioni su internet sui fenomeni emersi (se possibile utilizzando i loro dispositivi personali) e di rappresentarli su piccoli fogli di carta (con matite o pennarelli colorati).</p> <p>Una volta che i gruppi hanno prodotto le loro "schede" l'insegnante verifica l'esattezza delle informazioni raccolte (per es. la data della proiezione del primo film o della prima trasmissione tv) e aiuta a collocarle sulla linea del tempo.</p> <p>È preferibile tenere il secondo incontro verso la fine dell'UDA, in modo da poter sistemare sulla linea del tempo gli elementi storici emersi durante le altre attività, con particolare riferimento alle opere e agli autori incontrati o a fatti storici che hanno particolare rilievo per la letteratura e per le arti (per esempio la prima e la seconda guerra mondiale). La struttura dell'incontro è analoga a quella del primo: l'insegnante stimola con domande la ricerca delle idee, facendosi aiutare da uno o più alunni a prendere appunti; poi assegna ai gruppi il compito di trovare le informazioni esatte e di preparare le schede da collocare sulla linea del tempo.</p> <p>Il terzo e conclusivo incontro è dedicato alla lettura della linea del tempo. Gli/le studenti devono scrivere dei brevi resoconti sui fenomeni indicati, mettendo in relazione i diversi tipi di fatti (elementi materiali, come per esempio le invenzioni, opere, autori, avvenimenti storici). Dopo una prima fase di lavoro individuale, l'insegnante forma dei gruppi di 3-4 studenti e assegna loro il compito di individuare la storia migliore, più articolata e interessante tra quelle scritte da ciascuno. Una volta scelta la storia, il gruppo è invitato a perfezionarla e ad arricchirla e, infine, a esporla oralmente agli altri gruppi.</p>
<p><i>"Son forse un poeta?"</i> <i>Quando i poeti hanno perso l'aureola</i></p>	<p>6 ore (tre incontri di due ore)</p>	<p>Obiettivo dell'attività è creare in aula una piccola mostra di documenti e immagini sulla crisi d'identità del poeta e, più in generale, dell'artista, tra la metà dell'Ottocento e i primi anni del Novecento. L'insegnante inizia leggendo ad alta voce la poesia in prosa <i>Perdita d'aureola</i> di Charles Baudelaire. A partire dagli spunti di riflessione offerti e soffermandosi in particolare sulla perdita del ruolo sociale del poeta, che si manifesta tra l'altro con la perdita del verso (la poesia in prosa è una poesia senza il verso), l'insegnante introduce il tema della poesia sulla poesia e sul poeta, collegandolo alla trasformazione radicale delle forme poetiche (dalle forme metriche tradizionali alla poesia in prosa e al verso libero).</p> <p>Durante la seconda ora del primo incontro la classe è organizzata in quattro gruppi. A ciascun gruppo l'insegnante assegna uno dei seguenti testi da leggere e, in seguito, esporre oralmente agli altri gruppi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Chi son? Sono un poeta</i> di Giacosa e Illica (da <i>La Bohème</i>, musiche di Giacomo Puccini, 1896); - <i>Desolazione del povero poeta sentimentale</i> di Sergio Corazzini (da <i>Piccolo libro inutile</i> 1906);

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
<p><i>Il sapere dell'esperienza</i> – <i>Lo stage</i></p>	<p>12 ore (due incontri di due ore in aula e il resto in stage)</p>	<p>- <i>Chi sono?</i> di Aldo Palazzeschi (da <i>Poemi</i> 1909); - <i>E lasciatemi divertire</i> (“Il poeta si diverte...”) di Aldo Palazzeschi (da <i>L'incendiario</i> 1910).</p> <p>In conclusione l'insegnante illustra le differenze tra la rappresentazione del poeta offerta dalla <i>Bohème</i> di Puccini, che racconta una storia ambientata a Parigi nei primi decenni dell'Ottocento, prima della perdita d'aureola, e che si rivolge a un pubblico diverso da quello dei lettori di poesia (sarebbe utile ascoltare il brano in aula), e la rappresentazione offerta dalle poesie dei cosiddetti “crepuscolari”.</p> <p>Il secondo incontro è dedicato alla creazione e all'allestimento della mostra. Sarebbe utile, in questa fase, disporre di alcuni volumi da consultare ed esporre. Una volta illustrato il progetto e fornito alcuni esempi di mostre di documenti e immagini, durante la prima ora l'insegnante organizza due gruppi di lavoro assegnando loro compiti diversi:</p> <p>- <i>Ricerca iconografica</i>. Ha l'incarico di cercare e scegliere almeno dieci immagini adatte a essere stampate in formato A4 (indicazioni utili: devono essere immagini dell'epoca e possono rappresentare poeti, copertine di libri, lettere e documenti). Le immagini devono essere corredate di didascalie contenenti una breve descrizione del contenuto, l'anno di produzione dell'immagine e l'eventuale autore della fotografia.</p> <p>- <i>Ricerca documentaria</i>. Ha l'incarico di cercare o ricopiare i testi assicurandosi, anche con il supporto dell'insegnante, che siano filologicamente corretti. Ciascun testo deve essere riprodotto in formato A4 e corredato delle informazioni bibliografiche fondamentali.</p> <p>- <i>Redazione</i>. Ha l'incarico di scrivere i pannelli introduttivi che devono servire a guidare il lettore (titolo della mostra, breve presentazione da riprodurre in formato A4).</p> <p>La seconda parte dell'incontro è dedicata alla condivisione dei materiali prodotti, che poi vengono stampati e collocati all'interno della classe.</p> <p>Per il terzo e ultimo incontro l'insegnante assegna un compito di scrittura (individuale o di gruppo): la realizzazione di un articolo di giornale destinato al sito web della scuola, in cui si fornisce il resoconto dettagliato di una visita alla mostra.</p>
		<p>Gli/le studenti partecipano ad attività di stage programmate dal consiglio di classe, come previsto dalle <i>Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento</i>, secondo le quali “Lo stage, attivato preferibilmente sulla base di una convenzione tra istituzione scolastica ed impresa, consiste nel trascorrere un certo periodo di tempo all'interno di una realtà lavorativa allo scopo di verificare, integrare e rielaborare quanto appreso in aula e/o laboratorio”. In particolare, “la funzione principale degli stage e dei tirocini, propria della filiera tecnica e professionale, è quella di agevolare le scelte formative e professionali degli studenti attraverso un apprendimento fondato sull'esperienza, più o meno prolungata, in ambienti di lavoro esterni alla scuola, che possono riferirsi ad una pluralità di contesti</p>

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
		<p>(imprese e studi professionali, enti pubblici, enti di ricerca, associazioni di volontariato, ecc.), selezionate anche in relazione ai settori che caratterizzano i vari indirizzi di studi". Queste attività si svolgono anche durante le ore di italiano (due settimane corrispondono a otto ore di lezione). Al fine di utilizzare a fini intenzionalmente educativi per raggiungere l'obiettivo previsto dall'UDA (redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali), è importante incorniciare le attività di stage tra due incontri di due ore ciascuno, uno iniziale, pre-stage, e uno finale, post-stage.</p> <p>L'insegnante inizia l'incontro chiedendo alla classe di spiegare i possibili significati della parola "esperienza" (per stimolare la riflessione e creare un clima favorevole si può leggere un brano in cui un personaggio agisce in modo competente, come, per esempio, la storia di Mark Brown in <i>I marmocchi di Agnes Brown</i> di Brendan 'O Carroll, trad. italiana di G. Cenciarelli, Neri Pozza 2008). Poi, una volta scritti alla lavagna i principali significati emersi, assegna a ciascun alunno il compito di scrivere su un foglio almeno un esempio positivo di "persona esperta" ("L'esperienza può essere intesa anche come una dote che acquista chi svolge seriamente il proprio compito professionale. È la capacità, più o meno sviluppata, di agire utilizzando un bagaglio di competenze e applicandolo con destrezza nelle diverse situazione. Conosci una persona esperta di qualcosa? Racconta e descrivi questa persona in modo che risulti chiaro le sue capacità"). Gli/le studenti sono poi invitati a leggere i loro testi e a individuarne gli elementi comuni, con particolare riferimento all'idea di esperienza che emerge dalla loro lettura. È importante che l'insegnante focalizzi l'attenzione della classe sull'importanza dell'osservazione dell'esperienza altrui e che questi ultimi si preparino a affrontare il loro stage non tanto e non solo per mettere alla prova le loro competenze, quanto semmai per osservare le competenze degli altri.</p> <p>Prima di affrontare gli stage, quindi, al fine di migliorare la capacità di raccontare in seguito l'esperienza, ogni partecipante deve raccogliere documenti, fotografie, appunti che testimoniano quanto osservato e rendono conto di quanto è accaduto. L'insegnante può poi assegnare il compito di scrivere un diario e una relazione di stage.</p> <p>L'ultimo incontro, da tenersi dopo le due settimane di stage, ha la finalità di far scrivere un resoconto dettagliato dello stage. Affinché il contesto lavorativo divenga un ambiente di apprendimento, infatti, è importante che la persona abbia la possibilità di rendere conto di ciò che gli accade, di raccontarlo a sé stesso e agli altri, appropriandosi, attraverso il linguaggio, del proprio vissuto. Per facilitare il compito, l'insegnante assegna un compito preciso, che prevede che ciascun alunno individui tra i tanti fatti accaduti un solo momento ritenuto particolarmente significativo perché egli stesso è riuscito a svolgere un compito assegnato in modo soddisfacente o, in</p>

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
		<p>alternativa, perché ha visto qualcuno degli esperti incontrati fare qualcosa di analogo.</p> <p>Una volta individuato l'episodio da raccontare, gli/le studenti devono scrivere un breve testo sul modello dell'intervista S.T.A.R. (<i>Situation Task Action Result</i>): nella prima parte va illustrato il contesto in cui ci si trovava (<i>situation</i>), poi si deve descrivere il compito esatto che era stato assegnato (<i>task</i>), spiegare come è stato affrontato il compito (<i>action</i>) e discutere i risultati delle proprie azioni, riportando eventuali riconoscimenti ricevuti (<i>result</i>). È possibile che non tutti riescano a svolgere l'esercizio, tuttavia è importante che almeno qualcuno riesca a farlo e che, dopo circa 10-15 minuti di lavoro individuale, inizi una condivisione dei risultati in piccoli gruppi di 3-4 studenti. Da ciascun gruppo deve uscire un racconto selezionato in base alla sua rappresentatività ("Si vede davvero che quella cosa è stata fatta bene? È un'esperienza che dimostra una competenza?").</p>
<p><i>Adolescenti allo specchio – Alternanza scuola-lavoro</i></p>	<p>8 ore (incontri di diversa durata in aula e in ambiente di lavoro)</p>	<p>Questa attività si configura come un percorso di alternanza scuola-lavoro il cui obiettivo finale è la realizzazione e la presentazione di un'indagine sui fattori di rischio da dipendenza e sui fattori di prevenzione. L'attività è realizzata in collaborazione con la Prefettura (settore Not – Nucleo Operativo Tossicodipendenze) e con i suoi professionisti (in particolare con l'assistente sociale per la parte di ricerca e con il viceprefetto e il suo staff per la gestione del seminario di restituzione), e con i colleghi delle discipline di indirizzo (in particolare Psicologia generale applicata).</p> <p>Il ruolo del docente di lingua e letteratura italiana nell'ambito di questa attività consiste soprattutto nel coordinare, in qualità di esperto del settore e in collaborazione con l'insegnante di Psicologia e con l'assistente sociale della Prefettura, i lavori di preparazione dei questionari e, in seguito, la lettura dei dati e la preparazione del report finale e delle presentazioni.</p> <p>Il percorso si articola in quattro fasi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Incontro in Prefettura per la presentazione del progetto, l'illustrazione del ruolo e delle funzioni dell'assistente sociale in Prefettura e dei compiti istituzionali della Prefettura nell'ambito delle tossicodipendenze. 2. Incontro a scuola con l'assistente sociale per favorire la conoscenza dei fattori di rischio e di prevenzione e per la strutturazione degli strumenti di ricerca. A quest'incontro segue un lavoro in aula e a casa – accompagnato dagli insegnanti coinvolti – finalizzato alla somministrazione dei questionari e delle interviste e alla raccolta dei risultati. 3. Riunione di lavoro l'assistente sociale e gli insegnanti coinvolti per l'analisi dei risultati e la costruzione degli strumenti per la restituzione (slides, schemi, ecc.). 4. Seminario di diffusione dei risultati. Gli/le studenti tengono una relazione orale accompagnata da una presentazione digitale in cui illustrano i risultati della loro ricerca, evidenziando i fattori di rischio, idee per la prevenzione, ecc.

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
<i>La città visibile</i>	8 ore (due incontri di due ore e uno di quattro)	<p>L'insegnante introduce il percorso dedicato all'arte pubblica della città di Grosseto, cioè a quelle opere d'arte che si trovano in uno spazio urbano di fruizione pubblica. Può essere utile leggere ad alta voce un brano tratto da <i>Il lavoro culturale</i> di Luciano Bianciardi (Feltrinelli, 1957) sul paragone tra Grosseto e Kansas City. Lo scopo del percorso è la realizzazione, attraverso attività di osservazione diretta delle opere e di studio delle loro schede catalografiche, di una presentazione dell'arte pubblica, il cui scopo è rendere visibili "opere" che, proprio perché pubbliche e sottoposte ad uno sguardo abitudinario, sono solitamente invisibili.</p> <p>Durante il primo incontro gli studenti, suddivisi in gruppi di studio, a partire da alcuni materiali dati (carta della città, schede sull'arte pubblica tratte da <i>Grosseto visibile. Guida alla città e alla sua arte pubblica</i>, a cura di M. Celuzza e M. Papa, 2013) e con la possibilità di accedere a internet, elaborano una breve relazione di studio dal titolo <i>Introduzione all'arte pubblica della città di Grosseto</i> (scaletta: la definizione di arte pubblica; cenni di storia della città; i quartieri della città oggi).</p> <p>Il secondo incontro consiste in una passeggiata urbana della durata di circa quattro ore. Gli studenti devono essere attrezzati per prendere appunti, scattare foto e raccogliere eventuali documenti. È importante che la visita preveda alcune tappe per visitare opere di arte pubblica selezionate in modo da alternare monumenti storici riconoscibili per il loro valore storico-artistico (per esempio il Duomo) a opere di architettura moderna, opere di street art, sculture moderne, e cercando di individuare sia opere in buono stato di conservazione e valorizzate dal punto di vista turistico, sia opere in stato di abbandono. Al rientro dalla passeggiata è importante dedicare almeno mezz'ora alla raccolta dei materiali e alla condivisione degli appunti. L'insegnante individua le principali domande emerse durante la visita.</p> <p>Il terzo incontro è dedicato al resoconto della visita e alla stesura di una relazione che tenga conto della parte di studio (introduzione all'arte pubblica) e dell'esperienza diretta. Il lavoro di scrittura può essere svolto in modo individuale o in gruppo.</p>
<i>Il corso della vita: raccontare il passato per presentare sé stessi agli altri</i>	6 ore (tre incontri di due ore)	<p>Fin dal primo incontro l'insegnante deve far percepire l'importanza del CV come occasione utile a riflettere sul proprio percorso di vita, poiché costringe a scegliere le esperienze più significative e a disporle in ordine per fornire un'immagine di sé coerente e significativa rispetto al tipo di lavoro che si intende svolgere. In questo senso, la scrittura del curriculum vitae assomiglia a quella di un'autobiografia, un particolare tipo di testo narrativo in cui l'autore narra la storia della propria vita per fare ordine dentro di sé e per capire il presente (esempi da portare alla classe: la finta autobiografia <i>La coscienza di Zeno</i>, il romanzo autobiografico <i>Se questo è un uomo</i>, ecc.).</p> <p>Durante il primo incontro gli studenti sono invitati a riflettere sulle fasi della scrittura e a individuare per ciascuna di esse,</p>

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
		<p>insieme al docente, le operazioni da svolgere (a titolo di esempio si riporta di seguito una descrizione delle fasi di lavoro).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definizione della strategia (analisi della situazione comunicativa e definizione di destinatario, scopo, tipo di testo, schema). Esistono, per esempio, schemi già definiti di CV, tra cui il più diffuso è il CV Europeo. È importante tener conto di alcuni criteri generali, tra cui: selezionare ed evidenziare i propri punti di forza e progettare il CV in base al lavoro per cui ci si propone. 2. Ricerca delle idee (ricerca dei contenuti sui quali costruire il proprio testo). In questa fase è importante raccogliere la documentazione utile: i titoli di studio, gli attestati di partecipazione a corsi o convegni, le attività di stage e di alternanza scuola-lavoro, eventuali contratti, attività sportive e di volontariato e tutto ciò che si ritiene utile per illustrare il proprio percorso di studio e di lavoro. 3. Organizzazione delle idee (selezione dei contenuti e ordinamento, sulla base dello schema individuato). Di solito in un CV si mettono prima le informazioni personali, poi le esperienze professionali, i titoli di istruzione e la formazione svolta, le competenze acquisite nel corso della vita. 4. Stesura, cioè scrittura per esteso del CV, secondo il modello scelto e con le informazioni individuate. 5. Revisione (rilettura del CV per eliminare eventuali errori di ortografia e verificare che le frasi siano chiare e logiche). In questa fase è opportuno coinvolgere almeno un'altra persona. Nella seconda parte del primo incontro gli studenti, in piccoli gruppi, sono invitati a leggere e analizzare le istruzioni per il CV europeo Europass e a prendere visione del modello, o <i>template</i>. Può essere utile che l'insegnante presenti agli studenti il proprio CV o che utilizzi CV scaricati dal web. <p>Il secondo incontro è dedicato alla ricerca e all'organizzazione delle idee. Gli studenti sono invitati a disporre le loro attività lungo una linea del tempo che inizia con il primo giorno di scuola e finisce con il diploma di Istituto professionale, settore servizi, indirizzo socio-sanitario. Per aiutare a capire che il CV deve servire a dare un senso soprattutto al presente ("Chi sono io ora per coloro ai quali mi voglio presentare?") e che non è un semplice magazzino di informazioni disordinate, si può utilizzare l'esempio dell'autobiografia in letteratura, illustrando l'importanza di selezionare le informazioni sulla base del "personaggio-narratore" che l'autore intende costruire nell'immaginazione del lettore.</p> <p>Il terzo e ultimo incontro richiede l'utilizzo di un pc collegato a internet e consiste nella stesura e revisione del proprio CV da parte di ogni studente. Durante il lavoro è importante che l'insegnante svolga una funzione di consulente e che utilizzi le soluzioni più interessanti per dare indicazioni di miglioramento a ogni studente.</p>

UDA 3

Unità di apprendimento 3	Navigare, ascoltare, produrre
Durata	34 ore
Competenza obiettivo	Utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete
Conoscenze	LINGUA - Tecniche di ricerca e catalogazione di produzioni multimediali e siti web, anche “dedicati”. - Software “dedicati” per la comunicazione professionale. LETTERATURA - Significative produzioni letterarie, artistiche e scientifiche anche di autori internazionali.
Abilità	LINGUA - Scegliere e utilizzare le forme di comunicazione multimediale maggiormente adatte all’ambito professionale di riferimento. LETTERATURA - Utilizzare le tecnologie digitali in funzione della presentazione di un progetto o di un prodotto. ALTRE ESPRESSIONI ARTISTICHE - Interpretare criticamente un’opera d’arte visiva e cinematografica.

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell’attività e istruzioni per l’insegnante
<i>Costruire il mondo con le storie</i>	14 ore (sette incontri di due ore articolati in tre parti)	L’attività dovrebbe svolgersi preferibilmente su LIM e prevede l’utilizzo di un’aula virtuale (LCMS Moodle). Nei primi tre incontri l’insegnante propone un lavoro sul film <i>The Truman Show</i> , focalizzato sugli effetti negativi della TV e sulla manipolazione delle informazioni. Nella seconda parte, al contrario, propone, un lavoro sullo spettacolo <i>Ausmerzen</i> , che usa le tecniche del teatro e della TV per rendere più visibili informazioni nascoste. PRIMA PARTE (6 ore) L’insegnante presenta brevemente la proiezione del film <i>The Truman Show</i> , scritto dal neozelandese Andrew Niccol e diretto dal regista australiano Peter Weir, che narra la storia di Truman Burbank, un trentenne che conduce una vita apparentemente normale nel piccolo paese di Seahaven, un agglomerato residenziale collocato in mezzo a un isolotto. Il film, uscito nel 1998, mette in scena, portandone alle estreme conseguenze i principi e i meccanismi spettacolari, uno dei prodotti televisivi più significativi dell’ultimo decennio: il reality show. Il personaggio principale, infatti, è fin dalla nascita il protagonista inconsapevole di un reality show che si svolge all’interno di un gigantesco studio televisivo, un microcosmo in cui sono messi in scena il trascorrere delle stagioni e delle giornate, i fenomeni atmosferici e le relazioni sociali. Gli alunni, che devono ricevere una scheda tecnica del film, sono invitati a prendere appunti focalizzando l’attenzione sugli

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
		<p>avvenimenti che producono i cambiamenti più significativi. L'insegnante invita gli alunni a scrivere una breve recensione personale su un forum dedicato al film.</p> <p>Il secondo incontro è incentrato sulle tecniche utilizzate dal regista dello show per manipolare le idee e i desideri di Truman. L'insegnante illustra le nozioni fondamentali che sono alla base dello storytelling, l'arte di raccontare storie applicata alla comunicazione, e poi inviata gli alunni, organizzati in gruppi di 3-4, a individuare le tecniche di storytelling utilizzate per convincere Truman a rimanere a Seahaven (ad esempio: cronaca radiofonica, album delle fotografie di famiglia, titolo del quotidiano, film, racconto dell'amico, ecc.). Gli/le studenti possono poi rivedere i brani interessati e, con l'aiuto dell'insegnante, individuare il funzionamento di queste tecniche e fare delle ipotesi su come sarebbe possibile contristarle. L'insegnante, in conclusione, cerca di riassumere l'atteggiamento del personaggio di fronte a coloro che cercano di manipolarne il sistema di credenze e di valori e di classificare le tecniche utilizzate dai produttori dello spettacolo. A conclusione dell'incontro gli alunni ricevono il compito di scrivere alcune voci di un'enciclopedia collaborativa situata nell'aula virtuale (per esempio: programma televisivo, palinsesto, audience, infotainment, fiction, serie tv, soap opera, telegiornale, reality show, talent show, format televisivo, talk show, televendita, pubblicità). Ciascuna voce deve contenere almeno una breve descrizione del significato del termine, alcuni esempi e almeno un link a un sito internet affidabile.</p> <p>Il terzo incontro è dedicato alla figura del telespettatore e, in generale, al consumatore di contenuti. L'insegnante legge ad alta voce un brano tratto dal racconto <i>Papà va in tv</i> di Stefano Benni da <i>L'ultima lacrima</i>, (Feltrinelli 2009), che narra un episodio in cui la famiglia Minardi si prepara ad assistere all'apparizione televisiva di Augusto, il capofamiglia, la cui condanna a morte sta per essere eseguita in diretta. A seguire, gli alunni ricevono il compito di scrivere, a scelta, un breve articolo di opinione o un racconto per il blog della classe (inserito in aula virtuale o, se possibile, sul sito della scuola).</p> <p>Traccia per l'articolo. "Lo speaker spaccia come 'vera democrazia' la facoltà degli spettatori di scegliere se assistere o no all'esecuzione di Augusto Minardi. In realtà si tratta di una situazione paradossale, con la quale Benni vuole denunciare la tendenza dello show business a trasformare in spettacolo qualsiasi cosa, anche la più spiacevole e violenta. Esprimi una tua opinione argomentandola con esempi anche personali."</p> <p>Traccia per il racconto: "Continua questo racconto: Quel giorno, tornando a casa, mi accorsi che una strana luce proveniva dalle finestre. Una luce intensa, fredda e tremolante. Aprii la porta e provai un'emozione fortissima, inspiegabile. Era come se la televisione, che era accesa e luminosissima, si fosse impossessata della casa...".</p>

SECONDA PARTE (4 ore)

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
		<p>All'inizio del primo incontro della seconda parte l'insegnante illustra brevemente, con una presentazione in formato digitale, che cos'è il teatro di narrazione, un particolare tipo di teatro che si basa su monologhi narrativi in cui l'attore, che spesso è anche l'autore del testo, racconta al pubblico dei fatti realmente accaduti, ricostruiti a partire da testimonianze orali e dallo studio di documenti, ecc. La presentazione introduce alla visione di <i>Ausmerzen</i>, uno spettacolo che Marco Paolini ha rappresentato una sola volta, per la tv, il 27 gennaio 2011 e che è poi stato pubblicato in forma di saggio (Marco Paolini, <i>Ausmerzen. Vite indegne di essere vissute</i>, Einaudi 2012). Durante la visione gli alunni sono invitati a prendere appunti prestando attenzione ai dati e alle informazioni di tipo storico e scientifico che vengono fornite durante il racconto. Alla fine della visione l'insegnante risponde alle domande servendosi anche del libro di Paolini e aiutandosi con la linea del tempo (vedi UDA 2) e raccoglie, scrivendoli sulla LIM o su un suo dispositivo portatile, le informazioni individuate dagli alunni e dalle alunne, che devono poi essere condivise nell'aula virtuale. A casa, gli studenti devono elaborare un glossario di <i>Ausmerzen</i> (esempio di voi: Aktion T4, eugenetica, belle époque, ecc.). Alla conclusione dell'incontro l'insegnante assegna il compito di studiare la dispensa digitale <i>Tra verità e finzione</i>.</p>
		<p>Il secondo incontro è dedicato alla preparazione, in piccoli gruppi di una presentazione in formato digitale (power point o altri software analoghi) dei contenuti della dispensa <i>Tra verità e finzione</i> e di <i>Ausmerzen</i>. La presentazione deve rispettare alcune regole: non meno di venti diapositive e non più di trenta; slide leggibili e omogenee, tutte con lo stesso carattere e con caratteri delle stesse dimensioni (44 punti carattere dei titoli, minimo 28 per il testo); utilizzo di colori di testo scuri su fondo chiari; utilizzo di immagini solo se "raccontano" e rappresentano in modo efficace il contenuto del testo. Le presentazioni vanno condivise sull'aula virtuale e essere viste e valutate con un punteggio da 1 a 5 e un breve giudizio da tutti gli studenti. TERZA PARTE (4 ore)</p>
		<p>I due incontri sono dedicati all'utilizzo di film in diversi contesti professionali (asili, centri giovanili, RSA, case famiglia) per diversi target (bambini 0-3, adolescenti a rischio, anziani). All'inizio del primo incontro l'insegnante illustra alcune caratteristiche fondamentali di cui tener conto nella classificazione dei film (genere, durata, anno di produzione, trama) poi chiede di individuare alcuni criteri fondamentali per valutare l'adeguatezza di un film a un determinato target ("Quali sono i film adatti per i bambini/adolescenti/anziani? Quali caratteristiche devono avere? Ne conoscete qualcuno?"). Una volta definiti i criteri e gli eventuali indicatori, gli alunni si dividono in gruppi di 4-5 e cercano di individuare il numero maggiore di film. In questa fase è importante che ciascun gruppo possa accedere a internet. Dopo aver condiviso in plenaria i risultati della ricerca, l'insegnante assegna a ciascun gruppo l'incarico di ampliare la ricerca attraverso la consultazione di</p>

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
		<p>alcuni siti (http://www.cinemaepsicologia.it/blog-di-cinema-e-psicologia/elenco-film-adolescenza; http://www.cinado.fr/; http://www.grazia.it/Stile-di-vita/cinema-e-tv/migliori-film-ragazzi-da-vedere; http://www.gpvecchi.org/documentazione/film; http://www.torinobimbi.it/0-3-anni/recensioni). I film devono essere elencati su un file di videoscrittura e catalogati in base alle caratteristiche individuate in precedenza. Gli studenti sono invitati a intervistare almeno cinque persone a testa a cui chiedere suggerimenti sui film da utilizzare nei contesti e per i target individuati.</p> <p>Il secondo incontro è dedicato innanzitutto al riordino dei materiali e alla loro catalogazione (film individuati, siti internet utilizzati per la ricerca, fonti orali, libri ecc.). Una volta finito il lavoro, è importante raccogliere informazioni sulle norme sui diritti d'autore e sulla possibilità di proiettare film nei contesti di cura e informarsi sulle possibilità di noleggiare, acquistare o proiettare in streaming i film.</p>
<i>Poeti d'oggi</i>	10 ore (cinque incontri di due ore)	<p>Il percorso si basa sulla realizzazione di un podcast di argomento letterario che comporti la produzione di testi, audio e audiovisivo organizzati in un piano editoriale strutturato per episodi. Il podcast comporta sempre un lavoro di gruppo da parte di persone con diverse specializzazioni che collaborano nelle diverse fasi di lavorazione alla realizzazione del prodotto finito. Occorre inoltre disporre di alcune attrezzature – pc o altri dispositivi dotati di microfono e di casse audio – e di programmi per montare file audio e audiovisivo (disponibili gratuitamente o utilizzabili direttamente online).</p> <p>L'insegnante, dopo aver fatto ascoltare alcuni esempi di podcast audio e consegnato la dispensa su <i>I contenuti digitali</i>, illustra le fasi di lavorazione del podcast:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preproduzione <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Elaborazione della strategia (scelta dell'argomento e del format) 1.2 Stesura di un piano editoriale 1.4 Scrittura delle musiche originali o individuazione di musiche non originali 1.3 Scrittura del soggetto e della sceneggiatura dei singoli episodi 2. Produzione <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Riprese audio 3. Postproduzione <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Montaggio audio e audio video 3.2 Elaborazione grafica 3.3 Inserimento dei metadati nei file 3.4 Caricamento dei file su piattaforme (iTunes ecc.) <p>Poi, in plenaria, viene presentato e discusso l'argomento (la poesia di oggi) in modo da poter elaborare un piano editoriale in 10 episodi (vedi scheda di esempio <i>Il podcast: piano editoriale, soggetto e sceneggiatura</i>). Di seguito è necessario costituire due gruppi di lavoro che si occupino rispettivamente della ricerca delle musiche (per facilitare il lavoro l'insegnante segnala siti</p>

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
<i>L'arte della vita</i>	10 ore (cinque incontri di due ore articolati in due parti)	<p>in cui trovare musica utilizzabile legalmente) e della scrittura del soggetto degli episodi e dell'eventuale ricerca di materiali (testi poetici, informazioni sui poeti, registrazioni delle voci dei poeti, ecc.). Tutti gli alunni ricevono il compito di studiare un profilo generale della poesia contemporanea (dal libro di testo o da una dispensa dell'insegnante).</p> <p>Il secondo incontro e il terzo incontro sono dedicati alla scrittura della sceneggiatura dei dieci episodi, da effettuarsi preferibilmente in piccoli gruppi di lavoro (cinque gruppi per i primi cinque episodi il primo giorno, cinque gruppi per i secondi cinque episodi il secondo giorno).</p> <p>Il quarto incontro e il quinto incontro sono dedicati alla produzione e alla postproduzione.</p> <p>Il percorso è finalizzato alla realizzazione di un video di auto-presentazione nel quale ciascun alunno, individuando le soluzioni di scrittura e tecniche di produzione più adatte alle sue esigenze espressive e compatibili con le risorse a disposizione, illustra in 2-3 minuti il proprio curriculum vitae.</p> <p>PRIMA PARTE (4 ore)</p> <p>Presentazione da parte del docente della vita di Gabriele D'Annunzio inquadrata come "vita inimitabile" e discussione con gli alunni sul concetto di vita come opera d'arte. Per inquadrare il concetto e applicarlo per analogia alla vita contemporanea si può fare riferimento al libro <i>L'arte della vita</i> di Z. Bauman (Laterza 2009).</p> <p>La seconda parte dell'incontro è dedicata alla visione del documentario <i>Gabriele D'Annunzio. Poeta, guerriero, amante</i> (Rai Storia), durante il quale gli alunni devono prendere appunti e annotarsi le fasi fondamentali della vita di D'Annunzio disponendole lungo una linea del tempo. Alla fine dell'incontro l'insegnante assegna lo studio della vita di Gabriele D'Annunzio. Durante il secondo incontro gli alunni devono realizzare un breve soggetto della vita di D'Annunzio e una serie di dieci sequenze narrative, ciascuna descritta in modo semplice su un cartoncino numerato. Durante lo svolgimento del compito deve essere possibile rivedere alcuni spezzoni del documentario o rileggere la vita dell'autore.</p> <p>SECONDA PARTE (6 ore)</p> <p>L'insegnante presenta i risultati della fase precedente e invita gli alunni a pensare a sé stessi come a degli "artisti della vita" che devono presentarsi, anche in modo ironico, con la consapevolezza che si tratta di un esercizio di stile, attraverso il proprio CV. A partire da quest'ultimo (elaborato nell'ambito dell'UDA 2), gli alunni sono invitati a scrivere un breve soggetto e a stendere dieci sequenze narrative in altrettanti cartoncini. In questa fase è importante condividere frequentemente i lavori in modo da consentire agli alunni di imparare gli uni dagli altri. Il secondo incontro è rivolto alla ricerca di soluzioni espressive adeguate al contenuto da rappresentare e sostenibili dal punto di vista delle risorse a disposizione. L'insegnante, facendosi aiutare anche dalla classe, può mostrare alcuni esempi di video</p>

Titolo attività	Tempi	Descrizione dell'attività e istruzioni per l'insegnante
		presentazioni (per esempio: inquadratura fissa sulla persona che tiene davanti a sé, sfogliandoli uno alla volta, dei cartelli scritti a mano; montaggio di una sequenza di fotografie delle fasi di realizzazione di un disegno o di un foto collage con musica o voce fuori campo; la presentazione di una ricetta ecc.). Gli/le studenti possono iniziare a fare delle prove, suddividendosi in piccoli gruppi. Questa è la fase più creativa, durante la quale le sequenze individuate durante il primo incontro possono essere riviste alla luce delle soluzioni espressive sperimentate e poi scelte. Alla fine dell'incontro ciascuno/a studente deve avere un progetto esecutivo del proprio video di presentazione, la cui realizzazione può iniziare a casa e essere completata o revisionata nell'ultimo incontro.

Leggere, scrivere e gestire i contenuti

1. La rivoluzione digitale: dall'ipertestualità alla transmedialità

Gli studi letterari hanno consacrato molte energie allo studio delle basi materiali della scrittura e della lettura negli ultimi secoli. Basti pensare all'impegno profuso dalla filologia e, quindi, da discipline ancora più specifiche come la paleografia, la codicologia e l'archivistica, ritenute fondamentali dagli studiosi di letteratura italiana medioevale e umanistica, e poste alla base dei curricula di studio per la formazione dei futuri studiosi, nell'analisi degli artefatti della scrittura e delle procedure utilizzate per la loro produzione e conservazione. Non stupisce, dunque, che proprio gli studi letterari abbiano seguito con particolare attenzione, tanto da sollecitare la nascita di nuove discipline e settori di ricerca,¹ l'evolversi delle tecnologie digitali che hanno rivoluzionato, a partire dagli anni Sessanta del Novecento, i processi di scrittura e, più tardi, di archiviazione e di lettura dei testi, al punto da mettere in discussione lo statuto stesso della testualità.

Alle fondamenta del cambiamento va collocata la cosiddetta rivoluzione digitale, a seguito della quale «grafica, immagini in movimento, suoni, forme, spazi e testi diventano computabili, ovvero, vengono trasformati e manipolati algorit-

¹ Per avere un quadro sintetico delle tappe del percorso che ha condotto verso la formazione di questo settore di studi interdisciplinari, che ha dato origine a numerosi insegnamenti universitari e a specifiche attività di ricerca, cfr. F. Tomasi, *Metodologie informatiche e discipline umanistiche*, Carocci, Roma 2008, pp. 15-24.

micamente e indifferentemente come set di dati».² La possibilità di rappresentare numericamente, con il linguaggio binario, tutti i media conosciuti, modifica profondamente il rapporto tra le persone e le cosiddette «opere dell'ingegno»³, che possono essere prodotte, modificate, archiviate, condivise e, naturalmente, fruite in una molteplicità di situazioni attraverso dei dispositivi sempre più ridotti di dimensioni e sofisticati.

Questo processo riguarda tutte le opere esistenti in formato analogico, (i libri, i dischi, le fotografie, le pellicole cinematografiche, le videocassette ecc.), che possono essere digitalizzate, e, naturalmente, tutte le nuove produzioni, che – come è accaduto con il passaggio dal libro manoscritto al libro a stampa – sono concepite per essere prodotte e fruite in formato digitale, e va associato al parallelo sviluppo di Internet.

Lo sviluppo delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione ha interessato fino a oggi gli studi letterari per tre motivi fondamentali:

- 1) offre ai ricercatori nuovi strumenti di analisi e di rappresentazione dei testi, nuove possibilità di archiviazione e condivisione delle informazioni;⁴
- 2) pone problemi teorici relativi alle nuove modalità di produzione e di fruizione mediate dal computer;⁵

² E. Zilio, *Protagonisti dell'era digitale. Manuale per un uso consapevole delle nuove tecnologie*, Bruno Mondadori, Milano 2009, p. 22.

³ Si usa per comodità l'espressione usata dalla legge sul diritto d'autore, che tutela, appunto, le opere dell'ingegno, intese come espressioni di carattere creativo del lavoro intellettuale appartenenti alla letteratura, alla musica, alle arti figurative, all'architettura, al teatro e alla cinematografia, qualunque ne sia il modo o la forma di espressione.

⁴ Cfr. A. Cadioli, *Il critico navigante. Saggio sull'ipertesto e la critica letteraria*, Marietti, Genova 1998, in cui si fa il punto – a partire dalla letteratura critica precedente – sui problemi relativi alle edizioni critiche ipertestuali, e, più in generale sul rapporto tra il critico della lingua e del testo e gli strumenti informatici. Su questi temi cfr. anche R. Castellana, *C'è un ipertesto in questa classe? Ipertesti e didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria superiore*, «Allegoria», 25, 1997, pp. 91-105; R. Mordenti, *Informatica e critica dei testi*, Bulzoni, Roma 2001; G. Gigliozzi, *Introduzione all'uso del computer negli studi letterari*, Bruno Mondadori, Milano 2003; T. Orlandi, *Informatica testuale. Teoria e prassi*, Laterza, Bari-Roma 2010; G. Roncaglia, *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Laterza, Bari-Roma 2010. Per avere un quadro dei primi strumenti e prodotti sviluppati per la linguistica e la filologia italiane, D. Fiorimonte, *Scrittura e filologia nell'era digitale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003; R. Castellana, *Risorse digitali dantesche: testi, commenti, metrica, filologia*, «Allegoria», 48, 2004, pp. 96-124; P. Stoppelli, *La filologia italiana e il digitale*, in *Studi e problemi di critica testuale: 1960-2010. Per i 150 anni della Commissione per i testi di lingua. Atti del Convegno di Bologna, 25-27 novembre 2010*, a cura di E. Pasquini, Commissione per i testi di Lingua, Bologna 2012, pp. 87-98; P. Italia, *Editing Novecento*, Salerno Editrice, Roma 2013 (in particolare il capitolo 4, pp. 197-231).

⁵ Cfr. almeno il pionieristico G. Landow, *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1992 (Id., *Ipertesto. Il futuro della scrittura*, trad. it. di B. Bassi, Baskerville, Bologna 1993), che in Italia ha avuto una maggiore diffusione a partire dalla seconda edizione del 1997: Id., *L'ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*, trad. it. di V. Musumeci, Bruno Mondadori, Milano 1998.

- 3) mette a disposizione dei docenti nuovi strumenti didattici che consentono di gestire le relazioni e le informazioni con e tra gli studenti⁶.

All'origine del cambiamento, dunque, si è soliti collocare la possibilità di rappresentare un testo⁷ per mezzo di «elementi discreti», come, per esempio, il codice binario, e, quindi, di convertire questi stessi elementi, in segnali continui, che possono essere segni grafici, suoni, immagini in movimento. Il testo digitale o elettronico ottenuto da questo processo è, quindi, un testo complesso, stratificato, che va osservato al di là dell'apparenza offerta dalla sua rappresentazione su uno schermo o attraverso gli altoparlanti. Scrive Domenico Fiorimonte:

Non dobbiamo concentrarci sull'aspetto apparentemente gerarchico della presentazione grafica, ma pensare il testo digitale come una cipolla potenzialmente costruita da tutti gli strati e organizzata in modo non necessariamente sequenziale. Il testo elettronico è insomma una macchina spazio-temporale.

[...]

Il primo strato, il testo in sé, è la buccia esterna della cipolla e rappresenta i più comuni generi della scrittura digitale così come appaiono all'utente. Ciascuno di essi ha codificato nel tempo un corpus di norme di comunicazione e una propria retorica.

Il testo-codice è il livello sottostante al testo in sé. [...] Testo-codice sono dunque i linguaggi di marcatura, ovvero i metatesti [...] che scorrono al di sotto delle interfacce di scrittura, sequenze di caratteri alfanumerici che sono in grado di determinare e descrivere tanto l'aspetto esterno che la struttura logica dei documenti. [...]

Nel terzo strato, il testo processato, convivono due tendenze abbastanza distinte. Da un lato, il testo processato è costituito da tutti quei dati e quelle stringhe alfanumeriche che vengono generati dalle macchine, per esempio dai motori di ricerca o dai database (cataloghi, archivi ecc.), ogni volta che li interroghiamo inserendo un carattere o una parola. [...]. Dall'altro lato, dunque,

⁶ È il caso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (acronimo TIC, in inglese ICT, Information and Communication Technology) introdotte nelle scuole e nelle università in modo trasversale alle discipline di insegnamento; e dell'e-learning, l'apprendimento mediato dalle nuove tecnologie digitali e da Internet. Questi argomenti, oggetto di specifiche ricerche da parte degli studiosi di pedagogia, di didattica generale e di didattica delle lingue e dalla didattica delle lingue, non sono comunemente oggetto di specifici studi da parte degli studiosi di letteratura. Cfr. *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, a cura di P.E. Balboni, Utet, Torino 2004; Castellana, *C'è un ipertesto in questa classe?*, cit.; Italia, *Editing Novecento*, cit.

⁷ Per una riflessione sul concetto di testo e poi, in particolare, di testo digitale, cfr. Orlando, *Informatica testuale*, cit., pp. 3-25 e 26-54; R. Mordenti, *Informatica e critica dei testi*, cit., e, soprattutto, Id., *Sul concetto di 'testo' (da Gutenberg all'informatica)*, in Id., *L'altra critica*, Meltemi, Roma 2007, pp. 129-166.

per testo processato intendo il modo in cui oggi gli strumenti del web 2.0, da Facebook a Youtube, da Delicious ad aNobii, permettono di condividere in rete dati, informazioni e scritture inserendole automaticamente all'interno di altri contesti. Con la possibilità di poterli manipolare e rielaborare. [...].

Veniamo dunque al quarto livello. Qui entriamo in un campo abbastanza inesplorato, dove si fondono e si mescolano vari aspetti. Il testo (ci) scrive ogni giorno nelle pratiche quotidiane regolate dalla macchina: inserendo e leggendo codici, la macchina traccia il nostro movimento nello spazio-tempo che articola e configura le nostre identità [...]⁸.

Il testo digitale, in quanto prodotto complesso, necessariamente richiede, per la sua scrittura, una «stratificazione delle competenze» che rinvia a «un'attività di équipe, non diversamente dalle attività di laboratorio o di lavoro sul campo delle scienze umane come la sociologia, l'antropologia, la psicologia e ovviamente tutte le scienze fisico-naturali»⁹. Tutto ciò, ovviamente, contribuisce a mettere in discussione lo statuto dell'autore e, come vedremo in seguito, del docente, con la conseguenza di dover riconfigurare il rapporto autore-lettore e insegnante-studente. Soprattutto, il testo digitale comporta delle operazioni di codifica, effettuate attraverso i cosiddetti linguaggi di marcatura del testo (*Markup Languages*)¹⁰ che sono giustamente considerate «un'attività interpretativa volta alla rappresentazione dei molteplici livelli del testo»¹¹, sia nel caso, per fare un esempio, della semplice trascrizione di una poesia – per la quale si dovrà comunque indicare almeno il titolo, scegliendo in quale posizione della pagina collocarlo, e, soprattutto, gli a capo che delimitano i singoli versi, – sia nel caso, assai più complesso, di un'edizione critica. Con la codifica si introducono sempre dei «segni diacritici, vere e proprie istruzioni scritte all'interno del file e poi interpretate dalla macchina»¹². Con le potenzialità dei linguaggi di marcatura, grazie ai quali si possono recuperare in modo mirato le informazioni (*Information Retrieval*), è possibile realizzare, nell'ambito degli studi umanistici, repertori di testi e strumenti per l'analisi linguistica quantitativa dei testi, concordanze, incipitari ecc.¹³ Gli stessi e-book o libri elettronici hanno alla loro base dei testi digitali che utilizzano delle particolari tecnologie al fine di imitare alcune qualità dei libri cartacei, così come, analogamente, gli audiolibri sono dei testi digitali che codificano un segnale audio.

⁸ D. Fiormente, *Scrivere e produrre*, in T. Numerico, D. Fiormente, F. Tomasi, *L'umanista digitale*, Il Mulino, Bologna 2010, pp. 77-80.

⁹ Ivi, p. 86.

¹⁰ Tomasi, *Metodologie informatiche*, cit., pp. 107 sgg.

¹¹ Id., *Rappresentare e conservare*, in Numerico, Fiormente, Tomasi, *L'umanista digitale*, cit., pp. 119-164, a p. 132.

¹² Fiormente, *Scrittura e filologia*, cit., p. 164. Continua Fiormente: «Ogni programma di videoscrittura, per esempio, si serve di un sistema di markup, a noi 'invisibile', per gestire la formattazione (grassetti, corpo del carattere ecc.)».

¹³ Ivi, pp. 255-290.

Per completare il quadro delle potenzialità offerte dalla digitalizzazione, è inoltre necessario ricordare che il testo digitale può essere un ipertesto¹⁴, poiché grazie ai marcatori ha la possibilità di rinviare ad altri testi per formare una struttura reticolare: caratteristica su cui si è concentrato il dibattito di molti teorici della letteratura, i quali hanno dedicato la loro attenzione soprattutto al superamento del carattere lineare e sequenziale dei testi scritti, alla frammentarietà e all'ibridazione tra l'autore e il suo lettore, il quale è chiamato a interagire col testo scegliendo dei percorsi di lettura non predeterminati. Inoltre, dato che oltre alle forme grafiche – fisse o in movimento – possono essere digitalizzati anche i suoni, un testo digitale può essere multimediale, composto cioè da una molteplicità di mezzi di comunicazione. Dalla convergenza di queste due caratteristiche, l'ipertestualità e la multimedialità, nasce un «ipermedia», inteso come «un apparato documentale la cui struttura sia ipertestuale e i cui contenuti siano proposti tramite una pluralità di linguaggi eterogenei»¹⁵. Le edizioni critiche elettroniche sono generalmente degli ipertesti, o, nel caso integrino i testi e gli apparati con le immagini dei manoscritti o delle stampe, degli ipermedia¹⁶.

Per comprendere appieno l'impatto delle nuove tecnologie digitali sugli studi letterari e, quindi, sulla didattica della letteratura, occorre guardare anche al di là del processo di produzione e di fruizione del singolo testo o ipertesto o ipermedia realizzato da o in collaborazione con studiosi di letteratura. Altrettanto importante, infatti, è il processo di conservazione e, quindi, di reperimento del patrimonio culturale digitale¹⁷, oggetto di studi specifici da parte degli stessi istituti culturali addetti alla conservazione del patrimonio materiale (biblioteche, archivi, musei) e delle aziende che si occupano di gestire servizi web, sempre più interessate a un ruolo di mediazione tra i singoli utenti di internet e le informazioni. Rimandando a trattazioni più specifiche il problema del degrado dei supporti fisici utilizzati nel tempo per conservare gli oggetti digitali e dell'obso-

¹⁴ L'ipertesto può essere definito sinteticamente «un documento informatizzato costituito da diverse porzioni di testo collegate fra loro da nessi logici implementati tramite collegamenti che consentano al lettore il passaggio da un blocco di testo all'altro» (M. Lazzari, A. Bianchi, M. Cadei, C. Chesi, S. Maffei, *Informatica umanistica*, McGraw-Hill, Milano 2010, p. 104).

¹⁵ Lazzari et al., *Informatica umanistica*, cit., p. 110.

¹⁶ Per una definizione dell'edizione critica elettronica vedi Fiorimonte, *Scrittura e filologia*, cit., p. 270: «Si entra nel campo della vera e propria edizione elettronica quando gli oggetti di analisi (manoscritti della tradizione, autografi, testi a stampa), il procedimento (trascrizioni, risultato di collazione, apparato varianti, commenti, note), eventuali ausili (indici, concordanze, bibliografia, traduzioni, altre edizioni) e il prodotto del lavoro filologico (testo critico, testo genetico-evolutivo) sono organizzati in un'architettura ipertestuale».

¹⁷ Per patrimonio culturale digitale o *digital cultural heritage* si intende l'insieme di «Risorse come testi a stampa, manoscritti, documenti d'archivio, fotografie, ma anche quadri, oggetti museali, oggetti d'arte e di architettura, digitalizzate. Nate digitali (*born digital*) oppure sottoposte a un procedimento di conversione dall'analogico (vale a dire la fonte primaria) al digitale (cioè la sua rappresentazione informatica)» (Tomasi, *Rappresentare e conservare*, cit., p. 119).

lescenza delle tecnologie e alla traducibilità dei linguaggi di marcatura¹⁸, è importante ricordare che per ottenere un oggetto digitale completo, conservabile e durevole, è fondamentale includervi le informazioni sulle proprietà dei dati che contiene, espressi attraverso i cosiddetti metadati¹⁹, che devono rendere l'oggetto digitale identificabile in maniera univoca, al fine di garantirne la reperibilità all'interno dei *repositories*, «depositi organizzati di contenuti digitali che possono essere rappresentati da testi, immagini, raccolte audio o video. Luoghi virtuali, principalmente disponibili sul web, in cui raccogliere e conservare, e in genere rendere fruibili, gli oggetti digitali»²⁰.

I primi prodotti digitali risultanti dal lavoro congiunto di studiosi di letteratura e esperti di informatica – edizioni o archivi di testi digitali – erano distribuiti su memorie informatiche come cd-rom o dvd-rom, come è stato il caso, per fare un esempio, della LIZ, la Letteratura Italiana Zanichelli, una raccolta di testi digitali di 362 opere della letteratura italiana, pubblicata per la prima volta nel 1993, oppure condivisi attraverso siti dedicati, come il progetto Dante Online (www.danteonline.it), che raccoglie i testi delle opere di Dante, la descrizione di tutti i manoscritti della Commedia, le immagini di alcuni manoscritti e un ipermedia sulla vita di Dante²¹. Oggi gli oggetti digitali sono disponibili presso che esclusivamente online, a pagamento o a titolo gratuito, sui siti di editori, riviste o istituzioni culturali, all'interno di archivi aperti (*open archives*),²² di biblioteche digitali (*digital library*)²³, oppure su siti per il *filesharing*, e la loro accessibilità dipende, oltre che dal possesso di un dispositivo e di un collegamento a internet, dalle competenze di ricerca e di selezione delle informazioni del potenziale utente. Il critico navigante o la critica navigante – per riprendere una metafora degli anni Novanta del Novecento – sia esso ricercatore o ricercatrice, insegnante o studente di letteratura, da una parte è alle prese con strumenti e metodi di ricerca delle risorse digitali sempre più complessi e, soprattutto, mediati da aziende che gestiscono i motori di ricerca attraverso programmi basati su criteri che non per loro natura rischiano di lasciare in ombra alcune zone del web²⁴, dall'altra è sol-

¹⁸ Tomasi, *Rappresentare e conservare*, cit., pp. 122-124.

¹⁹ Ivi, pp. 140-154.

²⁰ Ivi, p. 154.

²¹ Cfr. Castellana, *Risorse digitali dantesche*, cit.

²² Gli archivi aperti sono dei *repositories* in cui è possibile riversare, in modo autonomo e volontario, degli oggetti digitali che, al fine di essere condivisibili e accessibili, devono rispettare determinati standard nell'uso del linguaggio di marcatura e dei metadati. Cfr. Tomasi, *Rappresentare e conservare*, cit., p. 155.

²³ Una biblioteca digitale è, in estrema sintesi, una «collezione di documenti digitali organizzata per contenuto e finalizzata a una utenza specifica». Tuttavia, ci sono varie definizioni per un concetto che è in continuo cambiamento. Per approfondimenti cfr. Lazzari et al., *Informatica umanistica*, cit., pp. 210-224.

²⁴ Cfr. T. Numerico, *Cercare e organizzare*, in Numerico, Fiorimonte, Tomasi, *L'umanista digitale*, cit., pp. 165-197, alle pp. 180-181.

lecitato a divenire un «produttore attivo di contenuti»²⁵ che condivide i risultati delle sue ricerche e i suoi materiali didattici e, soprattutto, contribuisce a lavori di squadra per realizzare enciclopedie, archivi aperti, biblioteche, ipertesti collaborativi, ecc. Infine, si può supporre che sia anch'esso un comune utilizzatore di un personal computer e, plausibilmente, di altri dispositivi per la navigazione e la lettura, l'ascolto o la visione di contenuti digitali (tablet, smartphone, e-book reader, console per videogiochi), sui quali converge la fruizione – multimediale e, nel caso degli ipertesti e dei videogiochi, interattiva – di una crescente quantità di prodotti dell'industria culturale, con conseguenze notevoli sugli stili di vita e sulle modalità di fruizione estetica delle opere.

Il filologo Francisco Rico ha messo in evidenza come l'utilizzo di internet e dei motori di ricerca abbia cambiato profondamente le abitudini del lettore, il quale pratica

[...] una lectura horizontal, hipertextual y a trancos, que se caracteriza por la inmediatez del los resultados, por lo fragmentario, sintético e indiscriminado de los materiales que ofrece y por el papel esencial que corresponde a los links, a los vínculos que se nos dan ya hechos o nuestro nos agenciamos mediante las herramientas de búsqueda²⁶.

Questi cambiamenti, che rendono il nuovo modo di leggere solo lontanamente comparabile a quello di un lettore che «se sirve de una biblioteca pública y pasa de un libro a otro a través de las indicaciones bibliográficas, los catálogos o su criterio personal», non possono, secondo Rico, non influenzare anche le scelte pedagogiche, che dovrebbero tener conto «de lo hábitos de lectura surgidos al arrimo del ordenador y la red»²⁷. L'insegnamento della letteratura nella scuola secondaria, secondo Rico, dovrebbe dunque svolgersi non attraverso la lettura integrale delle opere, perché si tratterebbe di un'esperienza troppo lontana da quella quotidiana, ma attraverso la lettura antologica. Inoltre, vista l'abitudine di procedere per link, navigando da un nodo all'altro della rete e «estableciendo vínculos», Rico invita a stabilire dei legami tra i testi e gli altri testi, tra i testi e le altre aree della conoscenza, e, soprattutto, tra i testi e la vita di ciascun alunno:

Pero los vínculos de veras importantes, los que convierten la literatura en una posesión duradera y adictiva, son los que enlazan los textos con la vida de cada cual, los que la integran en esa vida²⁸.

Partendo da una concezione dell'esperienza letteraria come esperienza di vita, Rico invita i docenti a esplorare la dimensione umana dei testi in un modo che risulti significativo per gli alunni e congruente con le loro esperienze di vita, con l'obiettivo di «bien presentar la literatura como valor personal, como valor

²⁵ Tomasi, *Rappresentare e conservare*, p. 154.

²⁶ F. Rico, *Fragmentos y vínculos*, «Per leggere», 16, 2009, pp. 253-258, a p. 254.

²⁷ Ivi, p. 256.

²⁸ Ivi, p. 257.

de un uso che forma parte de la vida, al igual que salir de paseo, fugar o irse de marcha con los amigos»²⁹.

Che la digitalizzazione dei testi stia modificando la percezione del testo stesso, compreso il suo valore simbolico, comincia a essere dunque evidente anche a quegli studiosi di letteratura che, pur non occupandosi direttamente di informatica umanistica o di didattica della letteratura riflettono sulle possibili riconfigurazioni della lettura e della scrittura, poiché, come ha affermato Alessandra Anichini, esperta di scrittura digitale, «La computazionalità, la flessibilità, la possibilità di creare convergenze tra i codici, la reticolarità sono i caratteri peculiari destinati a modificare il nostro approccio alla scrittura e alla lettura»³⁰, restituendo centralità al discorso, alle parole come «strumento puro di rappresentazione di un senso»³¹.

Altrettanto evidente è il fatto che la digitalizzazione e la diffusione dei prodotti digitali attraverso internet abbiano portato all'attuale «regime perfusivo dei media»³², dovuto non solo alla multimedialità ma anche alla «rimediazione» (in inglese *remediation*), termine con cui si indica «il modo in cui i media, in particolare quelli digitali, rimodellano gli altri media»³³. Scrive il semiologo esperto di comunicazione narrativa Stefano Calabrese:

[...] oggi soltanto si assiste alla continua reincarnazione dei testi in canali semiotici diversi e al trionfo di un regime perfusivo dei media, mentre la modernità si era sviluppata sulla base di un regime separativo delle forme estetiche: basti pensare al saggio Laocoonte, ovvero dei confini tra pittura e poesia (1766), in cui Lessing esponeva la sua teoria estetica basata sulla confutazione dell'idea classica di equivalenza tra pittura (spaziale e statica) e poesia (temporale e dinamica) [...]. Secondo Bolter e Grusin non vi è una sostanziale discontinuità fra i media digitali e i loro antecedenti, poiché i nuovi media rimodellano i vecchi e allo stesso tempo i vecchi media devono riproporsi in forme nuove per tenere il passo e rispondere alla sfida delle forme emergenti: in altri termini, ciò che sarebbe davvero nuovo nei media digitali è la misura massiccia con cui essi rimodellano i loro predecessori, nel senso che i videogame rimediano i film e viceversa, la realtà virtuale rimedia i film e la pittura, la fotografia digitale rimedia la fotografia analogica, Internet assorbe e rimodella quasi tutti i media visivi e testuali, inclusa la televisione, il cinema, la radio, la stampa ecc., in un continuo e vorticoso processo di transcodificazione semiotica³⁴.

La frammentazione della lettura di cui parla Rico, quindi, causata principalmente dall'ipertestualità, va inquadrata nell'ambito della più generale in-

²⁹ Ivi, p. 258.

³⁰ A. Anichini, *Il testo digitale. Leggere e scrivere nell'epoca dei nuovi media*, Apogeo, Milano 2010, p. 28.

³¹ Ivi, p. 25; ma cfr. tutto il primo capitolo, pp. 3-28. Sull'argomento cfr. più avanti.

³² S. Calabrese, *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano 2010, p. 212.

³³ *Ibidem*. Il termine è ripreso da J. D. Bolter, R. Grusin, *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini Studio, Milano 2002.

³⁴ Calabrese, *La comunicazione narrativa*, cit., p. 212.

termedialità, una delle caratteristiche principali dell'attuale sistema dei mezzi di comunicazione di massa secondo lo stesso Calabrese, il quale precisa che i media non vanno pensati come indipendenti o contrapposti, «bensì come operanti su presupposizioni reciproche e 'linkati' sino a creare un flusso continuo di adattamenti»³⁵. Per quanto il fenomeno fosse già conosciuto prima della rivoluzione digitale – è sufficiente pensare al caso del romanzo *Le avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi, tradotto in sceneggiati, cartoni animati, giocattoli e parchi a tema – oggi esso è divenuto uno dei caratteri fondamentali dell'industria editoriale e dell'esperienza quotidiana della comunicazione narrativa, attraverso cui le persone entrano in contatto con mondi di finzione che spesso traggono origine da opere letterarie e, quindi, a esse in qualche modo riconducono. È il caso, anche, della saga romanzesca di Harry Potter di Joanne K. Rowling (sette romanzi pubblicati tra il 1997 e il 2007), la cui scrittura, a partire dal terzo romanzo, ha proceduto di pari passo con l'elaborazione delle sceneggiature e con la realizzazione dei film, e, quindi, dei siti internet interattivi, dei videogiochi, dei giochi, delle figurine, dei gadget, del grande parco tematico di Orlando in Florida ecc. Oggi sarebbe difficile distinguere, per una qualunque persona cresciuta negli ultimi dieci o vent'anni, l'origine della sua eventuale conoscenza di Harry Potter e degli altri personaggi della saga, dei principali incantesimi e di altre caratteristiche di quel mondo narrato, che può essere per questo definito transmediale o crossmediale³⁶, capace cioè di attraversare i diversi mezzi di comunicazione in modo tale far perdere rilievo al «punto di entrata» da cui l'utente accede all'esperienza narrativa.

Per completare il quadro delle caratteristiche della fruizione delle opere letterarie nell'epoca dei media digitali, occorre far riferimento anche all'interattività tipica soprattutto dei testi videoludici, particolari testi digitali multimediali caratterizzati da una fruizione attiva e partecipativa da parte dell'utente, il quale è coinvolto con la vista, l'udito, il tatto e il movimento del corpo in una vera e propria simulazione. Scrive ancora Calabrese:

Da un punto di vista morfologico, il primo aspetto che balza all'occhio nel caso del videogame è l'interattività, ovvero la possibilità di influire sugli sviluppi narrativi da parte dell'utente, che al tempo stesso consuma un testo e produce senso: Espen Aarseth ha coniato l'espressione "letteratura ergodica" per descrivere il ruolo dell'attore umano nel processo di creazione del cyber testo (Aarseth 1997) e nell'attivare ciò che i semiologi chiamano *débrayage*, un cambiamento di stato in cui il giocatore, dall'io qui-ora della fruizione nel mondo reale, passa a un non-io e non-ora che lo trasforma in individuo nel mondo videoludico³⁷.

³⁵ Ivi, p. 208.

³⁶ Il termine transmediale è usato da Stefano Calabrese in una prospettiva semiologica. Crossmediale è utilizzato con significato analogo nell'ambito delle scienze della comunicazione (cfr. almeno M. Giovagnoli, *Cross-media. Le nuove narrazioni*, Apogeo, Milano 2009).

³⁷ Calabrese, *La comunicazione narrativa*, cit., p. 234.

Un'esperienza, quindi, non lontana da quella della lettura della narrativa, da cui è distinta soprattutto dal carattere non lineare della narrazione interattiva, ma con cui condivide altre fondamentali caratteristiche che potrebbero risultare utili a creare ulteriori nodi o legami – per usare l'espressione di Rico – tra i bisogni dell'utente e i testi.

2. Le tecnologie dell'educazione e la didattica della letteratura

È evidente che tutti gli strumenti digitali prodotti per lo studio della letteratura sono utilizzabili – così come qualsiasi libro presente in una biblioteca pubblica o sul mercato editoriale – a fini intenzionalmente educativi, nell'ambito di corsi di studio di vario livello e tipologia. I repertori digitali di opere letterarie, le enciclopedie online o le edizioni critiche ipertestuali fanno parte dell'armamentario di ogni docente che sappia e voglia avvalersi delle risorse accessibili attraverso un qualsiasi dispositivo collegato a internet: pc fisso o portatile, tablet o smartphone. Tuttavia, al fine di consentire al docente un approccio critico alle nuove tecnologie utilizzate intenzionalmente con finalità didattiche, è importante far riferimento a quegli studi pedagogici che, a partire dagli anni Cinquanta del Novecento, si sono impegnati a comprendere l'impatto delle nuove tecnologie sulla didattica. È fondamentale, infatti, quando si assume un punto di vista didattico, tener presente quelle tradizioni di studi – propriamente, in questo caso, la pedagogia, ma anche alcune aree della psicologia, dell'antropologia e della sociologia – che possono fornire strumenti concettuali utili a affrontare il problema dell'insegnamento inteso come pratica relazionale e comunicativa finalizzata a innescare dei processi di apprendimento in contesti e con strumenti specificamente costruiti o rimodellati.

Con il termine tecnologie dell'educazione – traduzione dell'inglese *educational technology* – si fa riferimento a un'area disciplinare della pedagogia che si è affermata tra gli anni Sessanta e gli anni Novanta del Novecento con la finalità di studiare in modo sistematico i metodi e gli strumenti per l'analisi, la progettazione, lo sviluppo e la valutazione dei processi di insegnamento e di apprendimento. Il pedagogista Antonio Calvani ha sintetizzato in modo efficace le diverse accezioni in cui può essere declinato il rapporto tra educazione e tecnologia; nello schema che segue si riportano le sue parole.

Educare nella tecnologia – Dovrebbe essere un'esigenza propria di chiunque sia interessato ai problemi dell'educazione (genitori, educatori, ecc.) La tecnologia è dovunque, intorno a noi, si intreccia inequivocabilmente in ogni processo acquisitivo, ignorarla sarebbe come negare una grossa parte della realtà che ci pervade. Qualunque progetto educativo in quanto collocato nel mondo di oggi è nella tecnologia. La formazione si svolge sempre (o quasi) nei media; è opportuno che essa si realizzi in forme che orientano ad un consapevole controllo dei mezzi impiegati.

Educare alla tecnologia – Significa fare della conoscenza tecnologica l'obiettivo del progetto educativo. In questo caso ci si propone di far conoscere espressamente

la tecnologia stessa, compito specifico di operatori tecnologici o di insegnanti di area (tecnologia delle costruzioni, agronomia ecc.); in questo ambito rientra anche l'“alfabetizzazione informatica”.

Studiare con la tecnologia - Significa avvalersi di apparati tecnologici sia sotto forma di macchine in senso stretto, audiovisivi, computer, o di “pacchetti” predisposti per favorire gli apprendimenti. È l'area in cui ci si serve dei media a fini educativi (tecnologie per l'educazione), una delle aree principali dell'educational technology.

Studiare l'educazione avvalendosi della tecnologia – La tecnologia si impiega dappertutto ed anche nella ricerca educativa. Si possono elaborare dati con un computer, ci si può servire di tecniche e tecnologie per analizzare il comportamento insegnante, ad esempio di videoregistrazioni come accade nel microteaching.

Studiare l'educazione sub specie tecnologica - Rimane uno degli obiettivi specifici dell'educazione, il cui compito principale sul piano teorico rimane quello di studiare gli ambienti formativi come complessi di apparati strumentali o configurazioni di sistemi per i quali possono valere modelli tecnologici, ad esempio quello cibernetico.

Progettare (tecnologicamente) l'educazione - Si tratta di applicare principi ed atteggiamenti tecnologici all'organizzazione di ambienti educativi. Il termine “tecnologicamente” può anche essere omesso in quanto il concetto di progetto è di per sé tecnologico. La progettazione e programmazione educativa è una delle aree applicative principali della educational technology³⁸.

In questa sede siamo interessati principalmente allo studio (della letteratura) con la tecnologia, ma anche, come vedremo meglio nella prossima sezione, a educare (con la letteratura) nella tecnologia e, come approfondiremo nel terzo capitolo, a progettare (tecnologicamente) l'educazione (letteraria). La tecnologia dell'educazione, che si fonda sull'idea che sia possibile, se non necessario fornire un approccio razionale all'educazione basata su procedure di tipo ingegneristico la cui prima realizzazione è la metodologia dell'istruzione programmata di Skinner³⁹, è fin dai suoi esordi attenta a sondare l'impatto delle innovazioni tecnologiche sull'apprendimento reale e potenziale delle persone, con il fine ultimo di adeguare i sistemi educativi ai contesti culturali e agli strumenti disponibili. Secondo questa prospettiva gli strumenti didattici, tra cui si annovera il libro, sono considerati dei media, cioè dei dispositivi o artefatti specializzati nella gestione dei flussi di informazioni⁴⁰. Essi, come è evidente ai possessori di uno smartphone o di un qualsiasi lettore di ebook, ma anche di un televisore o

³⁸ A. Calvani *Manuale di Tecnologia dell'educazione. Orientamenti e prospettive. Nuova edizione aggiornata*, ETS, Pisa 2004 (1 ed. 1995), pp. 22-24.

³⁹ Nasce nel 1954 con lo psicologo comportamentista Skinner. Si basa su un approccio sperimentale e prevede una strutturazione ordinata e lineare dei percorsi di apprendimento. È in quest'ambito che nascono i concetti di *learning object* e di *instructional design*.

⁴⁰ Calvani, *Manuale di tecnologia dell'educazione*, cit., p. 77.

di un personal computer, non sono concepiti con finalità didattiche, ma possono essere utilizzati con finalità intenzionalmente educative nelle pratiche di insegnamento. È il caso dei cosiddetti *self media* (quali erano considerati negli anni Settanta il registratore, il videoregistratore e la telecamera), distinti dai mass-media dal fatto di essere in grado di offrire a ciascuno «la possibilità di essere o emittente o recettore»⁴¹. I *self media*, prima ancora della diffusione del personal computer e di internet, hanno consentito di fare esperienze educative e di sviluppare riflessioni pedagogiche importanti per la didattica della lingua e della letteratura. Scrive il pedagogista Cosimo Scaglioso, sulla scorta dei lavori degli anni Settanta dello psicologo canadese Jean Cloutier⁴²:

Nel caso dei mass-media è sufficiente saper “leggere” per decodificare i messaggi che vengono veicolati dalla stampa, dal cinema, dalla radio, dalla televisione, con i self-media, invece, è necessario anche saper “scrivere”, utilizzando linguaggi acustici e visivi, linguaggi audio-visivi e scripto-visivi. Ne deriva che l'uomo moderno può ridiventare un Emerec, cioè un uomo completo, al tempo stesso eme/teur e rec/pteur come lo era al tempo della comunicazione interpersonale, cosa che non era possibile al tempo della comunicazione d'élite e in quello della comunicazione di massa⁴³.

Oggi che – a distanza di oltre quarant'anni dal ragionamento di Scaglioso – i nuovi dispositivi per la comunicazione hanno di fatto riunito in un unico strumento le funzioni di tutti i *self media* (dal registratore alla macchina fotografica, dal lettore audio alla videocamera, con la possibilità di modificare, montare, archiviare e condividere i contenuti), è utile ripartire dall'idea che questi particolari mezzi di comunicazione, integrati dai mass media, i quali, purché l'individuo abbia gli adeguati strumenti di lettura e di critica rappresenterebbero «un universo ricchissimo di potenzialità educative»⁴⁴, possano collocarsi alle fondamenta di un rinnovato progetto educativo che abbia al centro la persona e il processo di apprendimento, oltrepassando il modello lineare tipico della comunicazione educativa fondata sulla separazione tra emittente e ricevente e, dunque, sulla trasmissione di informazioni dal docente all'alunno, per scegliere un modello che possiamo definire relazionale e sistemico.

Lungi dall'essere concepiti come dei sussidi didattici, i self media utilizzati nei sistemi educativi sono alla base delle necessarie alfabetizzazione visiva (*visual literacy*) e iniziazione ai media (*media literacy*), senza le quali non è possibile divenire cittadini pienamente alfabetizzati, capaci di padroneggiare i linguaggi utilizzati nelle proprie comunità che, alla comunicazione lineare, semplice, frammentata, razionale e unisensoriale tipica delle lingue scritte e parlate, sommano

⁴¹ C. Scaglioso, *Mass-media*, La Scuola, Brescia 1988² (I ed. 1984), p. 48.

⁴² J. Cloutier, *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média ou l'ère d'Emerec*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal 1973.

⁴³ Scaglioso, *Mass-media*, cit., pp. 48-49.

⁴⁴ Ivi, p. 155.

la simultaneità, la complessità, la continuità, l'immediatezza e la partecipazione sinestetica tipiche della comunicazione scripto-audio-visiva⁴⁵.

Anche il computer, che alle origini del suo rapporto con l'educazione era concepito come un tutor che avrebbe potuto e dovuto sostituire l'insegnante⁴⁶, a partire dagli anni Novanta e soprattutto negli ultimi dieci anni è stato assimilato a uno dei media che, grazie alle possibilità offerte da Internet, consentono alcune attività fondamentali per la didattica, quali:

- produrre, fruire e archiviare testi digitali (e, quindi, eventualmente, ipertestuali, multimediali o ipermediali);
- creare unità didattiche digitali per l'istruzione a distanza;
- gestire le comunicazioni interpersonali (e-mail, chat, audio e videoconferenze);
- costruire ambienti di apprendimento virtuali basati soprattutto su pratiche di scrittura e di lettura di testi e sulla comunicazione mediata dal computer.

La prima area di attività coincide in parte con quelle consentite dai *self media*, ormai integrati in un unico dispositivo che consente di produrre e fruire testi digitali di ogni tipo. La gran parte delle esperienze didattiche e degli strumenti si sviluppa in quest'ambito, anche sulla spinta dei cambiamenti in atto nel settore editoriale, legati alla diffusione degli e-book e, in generale, dei materiali didattici in formato digitale. Nella didattica della letteratura si annoverano, al livello soprattutto di scuola secondaria, pratiche e riflessioni su scrittura e lettura collaborative⁴⁷, costruzione di ipertesti⁴⁸, navigazione e ricerca su internet⁴⁹, ascolto, visione e letture comparate di testi scritti e testi audio e audiovisivi⁵⁰, produzione di podcast audio, giornali online, web radio e web TV scolastiche⁵¹, ecc. In queste esperienze i pedagogisti tendono a vedere, come già evidenzia-

⁴⁵ Ivi, p. 172; cfr. L. Galliani, *Il processo è il messaggio*, Cappelli, Bologna 1979.

⁴⁶ Ivi, p. 93.

⁴⁷ Cfr., per esempio, le pratiche di lettura sociale di cui parla Anichini, *Il testo digitale*, cit., pp. 35-36 e, soprattutto, l'attività didattica denominata Wiki Gadda in Italia, *Editing Novecento*, cit., pp. 217-223.

⁴⁸ Cfr., per esempio, Castellana, *C'è un ipertesto in questa classe?*, cit.; P. Celentin, E. Cognigni, *La conoscenza letteraria come sistema ipertestuale di conoscenza*, in *Educazione letteraria*, cit., pp. 57-86; F. Caon, *Creare un ipertesto di storia della letteratura*, in *Educazione letteraria*, cit., pp. 206-219.

⁴⁹ Cfr., per esempio, F. Caburlotto, *La letteratura della rete*, in *Educazione letteraria*, cit., pp. 87-100; M. Mezzadri, *Educazione letteraria e Internet: dalla valutazione dei siti alla ricerca consapevole*, in *Educazione letteraria*, cit., pp. 139-150.

⁵⁰ Cfr., per esempio, R. Triolo, *Dal libro al film, dal DVD alla classe. La letteratura al cinema*, in *Educazione letteraria*, cit., pp. 103-124; G. Dall'Armellina, *Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe*, in *Educazione letteraria*, cit., pp. 125-138.

⁵¹ Cfr., per esempio, E. Pavan, *Il radiodramma: uno strumento per la didattica*, in *Educazione letteraria*, cit., pp. 220-240. Sull'argomento, per quanto non concepito per il caso specifico della didattica della letteratura, cfr. soprattutto A. Pian, *Didattica con il podcasting*, Laterza, Roma-Bari 2009.

to attraverso le parole di Scaglioso, un'occasione di cambiamento, come se, attraverso le pratiche educative con le nuove tecnologie, fosse possibile oltre che auspicabile realizzare il sogno di una didattica centrata sulle persone e sul loro apprendimento, con processi d'insegnamento individualizzati e, addirittura, personalizzati.

La seconda area si può collocare all'incrocio tra due settori specifici delle tecnologie dell'educazione: l'istruzione a distanza (in inglese *distance learning*), nata con l'istruzione per corrispondenza e oggi, grazie alle possibilità offerte da internet, destinata a divenire uno dei pilastri della cosiddetta educazione permanente⁵², e la programmazione educativa, con particolare riferimento alle teorie dell'istruzione programmata, poi evolutesi nelle macchine per insegnare e nell'istruzione assistita dal computer (*Computer-assisted instruction*). I *learning object* (LO) sono delle risorse didattiche in formato digitale progettate e realizzate in modo da prevedere che il fruitore consegua specifici risultati di apprendimento (per esempio, acquisire determinate conoscenze o capacità) e possa verificare il loro effettivo conseguimento attraverso delle verifiche⁵³. Ogni LO dovrebbe essere autoconsistente, cioè utilizzabile senza dover accedere ad altre risorse esterne a esso. Solitamente è disponibile online, all'interno di magazzini (*repositories*) in cui è catalogato grazie ai metadati, in modo da consentirne la riusabilità. Grazie alla loro modularità, dovrebbero poter essere aggregati in modo da formare dei veri e propri corsi.

La terza area di attività, la gestione delle relazioni interpersonali con le nuove tecnologie, cioè la comunicazione mediata dal computer⁵⁴ (oggetto di studio specifico della psicologia sociale e, nello specifico, dell'ergonomia, che interessa direttamente la didattica della lingua) entra nell'alveo della letteratura attraverso i romanzi⁵⁵ e, inoltre, riguarda ormai tutti i settori disciplinari e i diversi livelli di istruzione, poiché studenti e insegnanti si avvalgono in misura sempre maggiore – anche se non necessariamente organizzata e gestita con modalità intenzionalmente educative – di e-mail, audio e videoconferenze, forum di discussione. Esistono inoltre pratiche di didattica della lingua – come, per esempio, la metodologia *Tandem online*⁵⁶ – applicate alla didattica della letteratura.

La quarta area, che integra le prime tre, consiste nella costruzione di ambienti di apprendimento virtuali in cui gli alunni interagiscono tra loro e con i loro insegnanti e hanno la possibilità di fruire e di produrre testi digitali o *learning object*. Si tratta del punto di arrivo di un processo iniziato nell'ambito dell'istru-

⁵² Calvani, *Manuale di tecnologia dell'educazione*, cit., p. 169.

⁵³ A. Fini, L. Vanni, *Learning Object e metadati. Quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento 2004. Alle pp. 27-31 sono elencate e descritte le principali caratteristiche di un LO.

⁵⁴ G. Mantovani, *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, Il Mulino, Bologna, 1995, 145-173.

⁵⁵ Si veda, a titolo di esempio, D. Glattauer, *Le ho mai raccontato del vento del Nord*, trad. it. L. Basiglini, Feltrinelli, Milano 2010.

⁵⁶ P. Celentin, *La metodologia Tandem per l'educazione letteraria*, in *Educazione letteraria*, cit., pp. 151-162.

zione a distanza, culminato nel superamento del concetto di e-learning (apprendimento elettronico), termine considerato dal pedagogista Luciano Galliani inadeguato a esprimere la complessità e la ricchezza del fenomeno. Egli preferisce parlare di «uso sistematico e integrato delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione nelle azioni formative finalizzate a sostenere e ottimizzare i processi di apprendimento per tutto il tempo e in tutti i luoghi della vita (lifelong + lifewide)»⁵⁷, in modo da attenuare, se non eliminare, l'opposizione dicotomica tra istruzione e formazione in presenza e a distanza, tipica dell'epoca antecedente la diffusione di Internet e della comunicazione mediata dal computer, che di fatto rende possibile la creazione di aule virtuali in cui è possibile l'interazione sincrona (chat, audio e videoconferenza) e asincrona (e-mail, forum) tra insegnante e studenti, il cui insieme dà vita a una comunità di apprendimento, cioè un gruppo sociale che ha l'obiettivo di produrre conoscenza, cui ogni partecipante ha libero accesso⁵⁸.

Anche quest'area di attività, come le precedenti, conosce uno sviluppo rapido in tutto il mondo ed è quindi difficilmente monitorabile, poiché sono centinaia ormai le facoltà di studi umanistici che stanno svolgendo corsi di istruzione a distanza per il conseguimento di lauree, master e corsi di perfezionamento⁵⁹, o che si organizzano in rete tra di loro per offrire corsi liberi, gratuiti, che non rilasciano titoli ma consentono di innalzare i livelli di alfabetizzazione e di far conoscere le risorse didattiche disponibili. Inoltre, è sempre più diffusa la pratica del *blended learning*: percorsi di apprendimento potenziati grazie all'uso della tecnologia, che si può distinguere, grossolanamente, in tecnologia online, che richiede cioè di essere collegati a internet, e offline, basata sull'utilizzo dei *self media* e di testi digitali presenti su un qualsiasi dispositivo. Si tratta, in sintesi, dell'integrazione delle attività didattiche in aula con altre attività mediate dal computer, sia per comunicare con l'insegnante o con gli altri partecipanti, sia per gestire i materiali didattici per lo studio individuale, sia anche per realizzare prodotti in modo collaborativo. In particolare, per molte istituzioni educative sta diventando normale mettere a disposizione dei propri docenti e degli alunni, sul proprio sito internet, delle piattaforme che consentono di creare e gestire dei contenuti didattici in formato digitale o dei veri e propri *learning objects*, di realizzare verifiche (per esempio test) per i partecipanti, di gestire le comunicazioni attraverso messaggi, forum e chat, e di tracciare e memorizzare le operazioni di tutti gli iscritti (accesso, tempi di permanenza, materiali scaricati,

⁵⁷ L. Galliani, *Presentazione*, in L. Galliani, R. Costa, *Valutare l'e-learning*, Pensa Multimedia, Lecce 2003, p. 7.

⁵⁸ Sul concetto di comunità di apprendimento cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it. di R. Merlini, Cortina, Milano 2006, pp. 241-248 (ed. or. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998).

⁵⁹ Un caso particolare è rappresentato, in Italia, dalle cosiddette università telematiche, dei veri e propri atenei che svolgono attività didattica esclusivamente a distanza grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie per la comunicazione.

messaggi scambiati, verifiche svolte e relative valutazioni ecc.). Questi strumenti, disponibili in modo libero e gratuito, prendono il nome di LCMS, acronimo di Learning Content Management System, risultato dalla fusione di Content Management System, particolari applicazioni utilizzate per organizzare e pubblicare i contenuti sui siti internet, e Learning Management System, che invece servono a gestire l'iscrizione degli studenti e le loro credenziali per l'accesso, il tracciamento delle loro attività didattiche. Con questi strumenti si può creare un'aula virtuale, cioè un ambiente grafico in cui è possibile agire e interagire in modo analogo a quello che avverrebbe durante un processo di apprendimento e di insegnamento tradizionale: scambiando messaggi (generalmente per scritto) con docenti e tra alunni, prelevando testi da leggere e studiare o da ascoltare e vedere, rispondendo a domande, facendo esercizi e compiti, ecc.

Si tratta di un modo di apprendere e di insegnare che modifica il ruolo stesso dell'insegnante, che ha il compito di:

- progettare l'ambiente secondo principi didattici scegliendo, sulla base di opzioni date e di un'architettura generale predefinita, le risorse didattiche da inserire (dispense, audio o audiovideo, learning objects che possono essere prodotti dallo stesso docente oppure no) e gli eventuali rinvii a risorse didattiche presenti online (link a siti internet);
- rispondere a domande formulate dagli studenti e dalle studentesse negli stessi forum o attraverso messaggi personali, a cui può rispondere in modalità sincrona (chat o audio o videoconferenza) o asincrona (e-mail);
- assegnare compiti e verifiche;
- monitorare le attività.

Chi partecipa è invitato a utilizzare i materiali e gli strumenti di comunicazione a disposizione, che in questo modo, più che con un corso tradizionale, sono percepibili come delle risorse per l'apprendimento da utilizzare secondo quanto indicato, ma in modo personalizzato, in base ai propri bisogni, attraverso una gestione autonoma del tempo e dello spazio. È in questo senso che l'uso degli ambienti virtuali per l'apprendimento conduce a pratiche che si avvicinano a quelle analizzate e prospettate da Etienne Wenger in *Comunità di pratiche*, dove si legge:

In un contesto didattico, come un'aula scolastica o una sessione formativa, la reificazione dell'apprendimento combinata con l'autorità istituzionale può dare facilmente l'impressione che sia l'insegnamento a produrre l'apprendimento. Eppure l'apprendimento che si verifica effettivamente non è altro che una risposta alle intenzioni pedagogiche del contesto. L'insegnamento non produce l'apprendimento. Crea un contesto nel quale avviene l'apprendimento, che può avvenire anche in altri contesti.

– L'apprendimento e l'insegnamento non sono intrinsecamente legati. L'apprendimento avviene in gran parte senza l'insegnamento, l'insegnamento avviene in gran parte senza l'apprendimento.

– Nella misura in cui l'insegnamento e l'apprendimento sono legati alla pratica, quel rapporto non è di causa ed effetto, ma di risorse e negoziazione.

In altre parole, l'insegnamento non causa l'apprendimento: ciò che viene appreso potrebbe anche non essere ciò che è stato insegnato, o più in generale ciò che intendeva l'organizzazione istituzionale del processo didattico. Apprendere è un processo emergente e continuativo che potrebbe usare l'insegnamento come una delle sue tante risorse strutturanti. Da questo punto di vista gli insegnanti e i materiali didattici diventano delle risorse per l'apprendimento in maniera molto più complessa che attraverso le loro intenzioni pedagogiche [...].⁶⁰

Per quanto Wenger non stia facendo riferimento all'utilizzo delle nuove tecnologie, l'utilizzo di LCMS per la creazione di aule virtuali conduce alla formazione di ambienti e comunità di apprendimento, e comporta una riconfigurazione della docenza e dell'insegnamento che, non potendo non tener conto della possibilità di avvalersi dell'expertise dei partecipanti, dà luogo a processi di apprendimento aperti e condivisi⁶¹.

3. *Insegnamento letterario, competenze digitali e media education*

È sempre più probabile, col passare del tempo, che l'insegnante di italiano della scuola secondaria italiana, analogamente a quanto accade ai suoi colleghi di altre discipline, si trovi a dover lavorare in scuole attrezzate con tecnologie informatiche per la didattica che consentono di navigare e fare ricerche mirate su Internet, di visualizzare presentazioni multimediali, pagine del libro in formato digitale, mappe, video, di svolgere esercizi interattivi, di ascoltare letture di brani o canzoni, di scrivere, annotare, schematizzare, disegnare, eccetera. Per quanto siano ancora insufficienti i dati disponibili sull'effettivo impatto delle tecnologie digitali sull'innovazione didattica e sui risultati dell'apprendimento degli studenti, la diffusione delle ICT nella scuola italiana è da anni assicurata da specifici piani di investimento e sembra ormai un processo irreversibile⁶². Indipendentemente dalla sua formazione specifica e dal suo sistema di credenze e di convinzioni circa la funzione della letteratura e del suo insegnamento, inoltre, all'insegnante di lingua e letteratura italiana è affidato il compito specifico, almeno nella scuola secondaria di primo grado, di accompagnare lo studente nel suo percorso di sviluppo di specifiche competenze digitali. Se leggiamo le Indicazioni nazionali con le quali il Ministero dell'Istruzione individua le finalità e gli obiettivi di apprendimento degli studenti delle scuole pubbliche italia-

⁶⁰ Wenger, *Comunità di pratica*, cit., pp. 296-297.

⁶¹ L'espressione è di Remo Ceserani che illustrando l'approccio didattico di Kristine Ross, *The World Literature and Cultural Studies Program*, «Critical Inquiry», 19, 1993, pp. 666-676, scrive: «il processo di apprendimento non è unidirezionale (da un professore che sa a uno studente che non sa e che deve apprendere) e non è uniformemente progressivo (per stadi successivi di somministrazione di conoscenza). Si tratta quindi di smontare l'ideologia della specializzazione e di avviarsi a processi di apprendimento aperti e condivisi».

⁶² Per una ricostruzione puntuale rinvio a S. Giusti, *Le tecnologie digitali a scuola*, «Le forme e la storia», IX 2016, 1, pp. 143-162 e a S. Giusti, M. Gui, M. Micheli, A. Parma, *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Collana Materiali Uval, Roma 2015.

ne, scopriamo che al termine del percorso di scuola secondaria di primo grado, nell'ambito dell'insegnamento di italiano gli alunni dovrebbero raggiungere, tra gli altri, gli obiettivi di «Ascoltare testi prodotti da altri, anche trasmessi dai media, riconoscendone la fonte e individuando scopo, argomento, informazioni principali e punto di vista dell'emittente» e di «utilizzare la videoscrittura per i propri testi, curandone l'impaginazione; scrivere testi digitali (ad es. e-mail, post di blog, presentazioni), anche come supporto all'esposizione orale». Perché, tra tutti i docenti, l'insegnante di italiano è stato individuato come quello più adatto a preparare l'alunno alla fruizione di testi anche multimediali e all'uso della scrittura digitale? Forse il legislatore ha dato per scontato che si trattasse di pratiche diffuse tra i letterati, oppure che il patrimonio di conoscenze accumulato dagli studi di informatica umanistica e delle tecnologie dell'educazione condiviso da tutti gli studenti delle facoltà umanistiche d'Italia? Quel che è certo è che al docente esperto di lingua e letteratura sono affidati compiti e responsabilità che comportano l'uso in classe di alcune tecnologie digitali; non è infatti possibile portare gli alunni ad ascoltare multimedia o a scrivere un blog senza prevedere attività didattiche basate sull'uso delle tecnologie⁶³.

Diventa necessario, oggi, che l'insegnante di italiano – come ogni docente dell'area linguistica, – consapevole dei cambiamenti in corso nelle stesse discipline umanistiche e nella scrittura letteraria, sottoponga a revisione gli strumenti messi a disposizione dal patrimonio di studi e dalla tradizione didattica. Qualunque sia l'uso che l'insegnante di italiano voglia fare delle tecnologie digitali, è fondamentale che sia in grado di progettare le attività didattiche a partire dal contesto dato, disegnando percorsi di insegnamento e di apprendimento sui quali possa esercitare un effettivo controllo⁶⁴. Inoltre, indipendentemente dall'uso delle tecnologie digitali nell'insegnamento, i motivi che spingono l'insegnante esperto di letteratura a riconfigurare il ruolo stesso della sua disciplina in seguito alla rivoluzione digitale dovrebbero essere ricercati nella mutazione dell'esperienza della lettura e della scrittura, nella diffusione di esperienze analoghe e apparentemente concorrenti come la realtà virtuale e i videogiochi, nel bombardamento mediatico e narrativo che contribuisce a formare l'immaginario e a dare un quadro di valori a tutti i nuovi cittadini del mondo industriale.

In questo senso occorre ripensare al curriculum di studi del docente di lingua e letteratura, che non può più fare a meno del contributo dell'informatica umanistica e delle tecnologie dell'educazione, e che deve fare i conti con questioni di ordine epistemologico che richiederebbero un più generale ripensamento della didattica della letteratura e del suo ruolo nella scuola contemporanea.

⁶³ Per una rassegna di attività didattiche di lingua e letteratura con le tecnologie cfr. S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci, Roma 2015 (II ed. 2020).

⁶⁴ Cfr. R. Casati, *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza, Roma-Bari 2013, p. 88: «non c'è un metodo unico per l'introduzione delle nuove tecnologie nella scuola; [...] si deve lavorare molto al design della situazione di apprendimento in ogni singolo caso, tecnologia o meno. Qui il ruolo dell'insegnante è veramente fondamentale e non può venire scavalcato».

Imparare dalla letteratura nella scuola delle competenze

1. Il cambiamento permanente della scuola delle competenze

L'incessante lavoro di adeguamento dell'impianto normativo della scuola italiana alle richieste dell'Unione Europea e, più in generale, ai cambiamenti intervenuti nel mondo della ricerca nelle scienze psicologiche e pedagogiche, sembrava essersi assestato con la pubblicazione, da parte del Ministero dell'Istruzione, delle *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* del 2018. In questo documento, conforme alle teorie e alle pratiche di verifica, valutazione e di certificazione delle competenze già diffuse in ambito europeo, si definisce infatti il senso del certificato delle competenze, che ogni scuola è tenuta a rilasciare alla fine della classe quinta di scuola primaria e alla fine della classe terza di scuola secondaria di primo grado, come previsto dalla normativa vigente¹. Le *Linee guida* e le relative certificazioni, infatti, corrispondono al profilo dello studente presente nelle *Indicazioni nazionali*, articolato in otto parti che corrispondono esattamente alle competenze chiave per l'apprendimento permanente che il Consiglio d'Europa ha definito con la sua Raccomandazione n. 962 del 2006: una sorta di profilo in uscita che gli Stati membri dell'Unione dovrebbero tenere come riferimento per la scuola dell'obbligo, che in media termina verso i 15 anni di età e al termine della quale ogni nuovo cit-

¹ Decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale» Serie Generale n. 30 del 5 febbraio 2013.

tadino dovrebbe essere in grado di prendere decisioni autonome circa il proprio ulteriore percorso di apprendimento e di lavoro. Si tratta, come è ovvio, di un profilo per sua natura provvisorio, soggetto a revisioni e trasformazioni che vengono elaborate e negoziate a livello europeo e comunicate ai sistemi dell'istruzione degli Stati. La recente *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (pubblicata nella Gazzetta Ufficiale dell'UE il 6 giugno 2018) ha così ridefinito le otto competenze chiave, introducendo modifiche anche rilevanti, che dovranno necessariamente essere recepite dalle istituzioni scolastiche italiane, che, nonostante l'autonomia, dovranno comunque aspettare che il Parlamento approvi delle nuove *Indicazioni nazionali*.

In questa situazione di relativa instabilità, la sola certezza è rappresentata dai ruoli ricoperti dai diversi attori: il Parlamento, chiamato a definire gli obiettivi di apprendimento tenendo conto delle indicazioni del Consiglio d'Europa, il Ministero e le scuole autonome, che devono applicare la norma. Tuttavia, nonostante le apparenze, che mostrano un sistema dell'istruzione che sembra aver compiuto la sua piena transizione dalla didattica delle discipline a una didattica centrata sulle competenze, la scuola italiana, come molte altre nel mondo e anche all'interno della stessa Unione Europea, rimane a metà del guado, con un impianto normativo solo apparentemente coerente – basti pensare alla coesistenza della valutazione delle competenze e della valutazione disciplinare, fondata sulla separazione netta tra cognizione e comportamento, tra voto nella disciplina e voto di condotta – e, soprattutto, con pratiche didattiche che si possono supporre quantomeno inadeguate alla realizzazione di quell'impianto, visto che non sono mai state prese in considerazione – a livello nazionale – nell'ambito della formazione professionale degli insegnanti.

In questo contesto, in attesa di conoscere le modifiche che saranno apportate alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* – e con la consapevolezza che non vi sarà una vera transizione finché il legislatore non rivedrà l'impianto generale dell'obbligo di istruzione con una più radicale riforma dei cicli scolastici – è utile guardare alla vicina Svizzera, uno stato federale che non aderisce all'Unione Europea e che ha scelto di armonizzare i piani di studio dei diversi Cantoni chiedendo a ciascuno di adeguarsi al conseguimento delle stesse competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione, nella matematica, nelle lingue seconde e nelle scienze naturali. A partire da questo presupposto – sancito con l'Accordo intercantonale HarmoS – il Canton Ticino ha avviato l'elaborazione di un *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, approvato dal Consiglio di Stato l'8 luglio del 2015 e adesso in fase di attuazione, a partire, come dovrebbe essere, dalla formazione iniziale e in servizio dei docenti.

Per chi si occupa di didattica della lingua e della letteratura italiana e, in generale, per gli italofoeni che si occupano di didattica, si tratta ovviamente di un caso di notevole interesse, poiché consente di osservare il processo di riforma della scuola in una situazione in qualche modo privilegiata – per via delle dimensioni ridotte del fenomeno, e anche per la maggiore coerenza, rispetto al caso

italiano, del percorso tracciato, che procede dalla revisione normativa, attuata in modo partecipato, con la collaborazione del personale della scuola, verso la formazione dei docenti e, quindi, il cambiamento delle pratiche didattiche e valutative. La stessa norma, inoltre, che si analizzerà nei prossimi paragrafi per la parte che riguarda la letteratura, risulta più completa e coerente di quella italiana, poiché raccoglie in uno stesso documento tutto ciò che serve a realizzare la transizione (didattica, valutazione, comunicazione valutativa), mentre in Italia si continua a fare riferimento a una pluralità di norme varate in tempi diversi e con intenzioni e presupposti teorici tra loro contrastanti.

2. La presenza della letteratura nel Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese

Chi voglia andare a cercare la presenza della letteratura, intesa come disciplina di studio e anche come corpus di testi letterari, all'interno del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, corre il rischio di rimanere deluso. Scomparsi, com'è ovvio in un piano di studio centrato sulle competenze, gli elenchi di contenuti tipici dei programmi scolastici – che altro non erano che liste cronologicamente ordinate di autori, opere e movimenti della tradizione –, occorre cercare tra le righe le tracce di una presenza più discreta e, forse, meno scontata.

Il primo riferimento alla letterarietà e alla lettura si trova nella parte introduttiva alla sezione intitolata "Italiano", dove si parla della necessità di praticare la «lettura di opere letterarie», attività che «apre la mente alla cultura e ai valori della tradizione» e che offre delle «vie per capire meglio la complessità e la ricchezza dell'animo umano e del mondo»². È un indizio importante, che lascia intuire un approccio all'educazione linguistica centrato sulla scrittura e alle opere letterarie come capolavori di una particolare cultura chirografica, ovvero come monumenti di una determinata civiltà. D'altronde, proseguendo la lettura del *Piano* possiamo verificare che le finalità formative dell'educazione linguistica sono raggruppate in due grandi famiglie, lo «sviluppo della competenza comunicativa» e l'«accesso al patrimonio culturale e al sapere», inteso, quest'ultimo, come la capacità e la possibilità di integrare l'alunno in un contesto socio-culturale preciso che può essere individuato nella nazione svizzera, in quella italiana e poi, genericamente, nel contesto delle "altre nazioni", come si può evincere dal seguente paragrafo:

Accedere al patrimonio culturale e al sapere significa entrare a far parte di un contesto socio-culturale preciso e avere la possibilità di fruire di tutte le sue componenti: una competenza linguistica avanzata permette infatti di andare al di là delle esigenze immediate della vita di tutti i giorni, per accedere (ad esempio) ai contenuti delle differenti Discipline, oltre che a quelli legati in modo più stretto al patrimonio culturale svizzero, italiano e di altre nazioni. In particolare, la lettura di opere letterarie apre la mente alla cultura e ai valori della

² Repubblica e Cantone Ticino, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, Bellinzona 2015, p. 95.

tradizione, oltre a offrire delle vie per capire meglio la complessità e la ricchezza dell'animo umano e del mondo.

La prospettiva tradizionale dell'educazione letteraria, che prevede che la lettura dei testi sia strettamente correlata (se non subordinata) alla conoscenza del contesto storico, della poetica dell'autore e delle correnti letterarie del periodo, sembra ribaltarsi in un approccio che prende le mosse dalla lettura delle opere, alle quali è affidato il difficile compito di aprire alla conoscenza della "cultura" e dei "valori" di una determinata tradizione. Non essendo presente un elenco di opere, è l'insegnante che deve selezionare quelle ritenute rappresentative di un "patrimonio culturale" che deve essere scoperto e valorizzato. Sembra in atto, già in queste prime righe, il tentativo di recuperare, dello studio della storia letteraria così come lo si praticava nella scuola media³, quella che Schaeffer definisce il *progetto normativista* degli studi letterari⁴. Non siamo lontani da quanto richiesto dalla *Raccomandazione 2006/962/CE relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* dell'Unione Europea ai suoi stati membri, sollecitati a sviluppare, tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, la «Consapevolezza e espressione culturale», che presuppone tra l'altro «una consapevolezza del patrimonio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo» e «una conoscenza di base delle principali opere culturali». Il *Piano* ritorna sull'argomento al momento di illustrare la «progressione delle competenze nei tre cicli», specificando che il terzo ciclo (la scuola media, dall'ottavo all'undicesimo anno dell'obbligo) ha la finalità di sviluppare «l'approfondimento degli aspetti stilistici e letterari legati alla lettura di opere d'autore e alla scrittura di testi complessi»⁵.

Mancano dunque ulteriori indicazioni sulle opere e sugli autori, né tantomeno è possibile rintracciare dei risultati di apprendimento più specifici e dettagliati. D'altronde, per descrivere il "modello di competenza", articolato nei consueti cinque ambiti – ascoltare, parlare, leggere, scrivere e riflettere sulla lingua –, il *Piano* ricorre in modo deciso all'approccio più tipico della glottodidattica, che non lascia spazio a un uso della letteratura che non sia funzionale allo sviluppo di competenze comunicative. Non stupisce, quindi, che scompaiano completamente, nelle sezioni del documento che descrivono gli ambiti di competenza⁶ e declinano le competenze nei diversi processi chiave per ciascuno dei tre cicli⁷, i riferimenti espliciti ai testi letterari, rintracciabili tra le righe, laddove si parla di «piacere della lettura» e della necessità di «coltivare la consuetudine con i libri, rendendone facile e motivante l'accesso»⁸.

³ W. Sahlfeld, *Riflessioni sulla didattica del testo letterario nell'epoca delle competenze*, «Campi immaginabili», 1-2, 2016, pp. 392-416, a p. 394.

⁴ Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari*, cit., pp. 33 sgg.

⁵ Repubblica e Cantone Ticino, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, cit., p. 100.

⁶ Ivi, pp. 96-98.

⁷ Ivi, pp. 101-105.

⁸ Ivi, p. 97.

Le opere della letteratura compaiono di nuovo nella sezione delle 1.4 *Indicazioni metodologiche e didattiche*, dove sono elencati i seguenti «principi», che «sono da considerare prioritari»⁹:

- la centralità del testo, nelle sue forme orali e scritte, attraverso la riflessione sulle tipologie e sui generi testuali;
- l'attenzione costante al testo letterario;
- la rivalutazione del ruolo del parlato;
- la considerazione delle situazioni reali d'uso della lingua, sia orale, sia scritta, e della sua variabilità;
- la valorizzazione delle diversità legate al retroterra linguistico e culturale degli allievi;
- la riflessione sull'errore come spunto al quale agganciare attività metalinguistiche per il miglioramento delle competenze degli allievi.

Centralità del testo, dunque, e attenzione costante al testo letterario: questi sono i primi due principi a cui deve rifarsi una didattica dell'italiano fondata sull'impianto teorico della linguistica testuale, come risulta evidente dal paragrafo 1.4.1 *Le tipologie e i generi testuali*, nel quale si forniscono, per ciascuna delle sette tipologie (testo narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo, espressivo/poetico, funzionale/formale), specifiche indicazioni di metodo non sempre coerenti con un approccio didattico e valutativo centrato sulle competenze. Il Piano, infatti, prevede espressamente un ripensamento delle modalità valutative, che, diversamente da quanto accade nella didattica tradizionale, dovrebbero avere lo scopo di valutare «per l'apprendimento», eliminando la frattura tra momento formativo e momento valutativo che – si legge nel paragrafo 5.1 *Valutare per l'apprendimento* – è tipica dei sistemi che privilegiano una «logica di controllo», che «caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati», mentre la valutazione per l'apprendimento dovrebbe fornire «informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento/apprendimento in cui sono impegnati»¹⁰. Le nuove modalità di valutazione, inoltre, dovrebbero avere per oggetto, anziché le conoscenze o le capacità o abilità degli alunni, le loro competenze. Il paragrafo 5.2 *Valutare per competenze* spiega che:

La complessità dell'apprendimento richiamata dal costrutto della competenza richiede di recuperare il momento valutativo come apprezzamento del percorso apprenditivo e dei suoi risultati; ciò evidentemente non preclude la possibilità di quantificare alcuni aspetti dell'esperienza di apprendimento, generalmente i meno rilevanti, bensì richiede di assumerli come componenti da affiancare ad aspetti più qualitativi ed articolati come base per l'espressione del giudizio.

⁹ Ivi, p. 106.

¹⁰ Ivi, p. 23.

Ciò implica una prospettiva più globale, per la quale il giudizio complessivo rappresenta la sintesi interpretativa di un insieme di dati documentali di natura diversa (prestazioni, osservazioni, autovalutazioni), puntando a ricomporre la relazione tra processi e prodotti dell'apprendimento¹¹.

In questa prospettiva, appare incongruente la scelta di fondare le indicazioni metodologiche sulle tipologie testuali¹², focalizzando tutta l'attenzione dei destinatari – gli insegnanti di italiano delle scuole ticinesi – sui contenuti dell'insegnamento, anziché, come sarebbe stato opportuno, sui processi cognitivi e sui comportamenti degli alunni¹³. Questa scelta, che tra l'altro distingue nettamente, all'interno del *Piano di studio*, l'insegnamento dell'italiano da quello delle seconde lingue¹⁴, ha delle conseguenze rilevanti sull'insegnamento e sulla valutazione, che, almeno nelle intenzioni degli estensori del *Piano*, dovrebbero essere orientate allo sviluppo di specifiche conoscenze e abilità che derivano da ciascuna delle tipologie, secondo un procedimento che è tipico dei programmi tradizionali. A titolo di esempio, si legga il seguente paragrafo tratto dai programmi della scuola media italiana del 1979:

Da esercitazioni concrete emergerà la consapevolezza che lo scrivere serve ad esprimere sé stessi, commuovere, informare, persuadere, documentare, rendere esplicito il proprio pensiero, mediante appropriate forme linguistiche: si promuoveranno perciò – individualmente e in gruppo – libere espressioni spontanee, diari, cronache vissute e riflessioni; stesura di corrispondenza [...]¹⁵.

I verbi di modo indicativo (al presente o al futuro semplice) sono usati per fornire specifiche istruzioni da usare per individuare modalità di insegnamento e di valutazione molto specifiche circa gli strumenti e i contenuti da usare, proprio come accade nel *Piano di studi*:

Nel percorso di acquisizione della lingua di scolarizzazione non può mancare l'approccio al testo poetico, per la sua funzione ludica, estetica ed espressiva e quale via di accesso al patrimonio culturale comune. Nel 1° ciclo il testo poetico ha la finalità di abituare l'allievo ad apprezzare i suoni della lingua italiana e l'andamento prosodico e intonazionale di poesie e filastrocche, facendogli nel contempo capire che la lingua, oltre a essere uno strumento di comunicazione, è anche uno strumento per esprimere sentimenti ed emozioni. Nel 2° ciclo può avere inizio una riflessione più esplicita sulle caratteristiche formali del testo poetico, attraverso la lettura e l'analisi di testi d'autore, finalizzata a sensibilizzare l'allievo sul valore della forma linguistica per la trasmissione del significato.

¹¹ Ivi, p. 24.

¹² Ivi, p. 106.

¹³ Cfr. S. Giusti, *Per una didattica della letteratura*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2014, pp. 73-91.

¹⁴ Repubblica e Cantone Ticino, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, cit., pp. 113-128.

¹⁵ Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, pubblicato nel Supplemento Ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 50 del 29 febbraio 1979.

L'analisi può anche portare alla produzione, a partire da modelli, di brevi testi poetici. Nel 3° ciclo la lettura del testo poetico si concentrerà sul messaggio: oltre alla comprensione letterale sarà focalizzata la forza evocativa e metaforica del testo e si consoliderà la capacità dell'allievo di riconoscere il valore della forma linguistica nella costruzione del significato. Si rafforzerà e porterà a un livello esplicito l'analisi di testi d'autore, con attenzione alle loro caratteristiche e ai diversi tipi di verso, strofe e rime. La lettura e l'analisi di testi poetici saranno, nel secondo biennio, l'occasione per avviare una riflessione sugli autori e l'epoca di composizione, e per scoprire l'evoluzione storica della lingua¹⁶.

Da questo passo è possibile estrapolare con una certa facilità il seguente elenco di conoscenze e di abilità:

- la lingua come strumento per esprimere sentimento e emozioni;
- le caratteristiche formali del testo poetico;
- le caratteristiche dei testi d'autore e dei vari tipi di verso, strofe e rime;
- l'evoluzione storica della lingua italiana;
- e di abilità/capacità:
- apprezzare i suoni della lingua italiana e l'andamento prosodico e intonazionale di poesie e filastrocche;
- produzione di brevi testi poetici;
- riconoscere il valore della forma linguistica nella costruzione del significato;
- riflettere sugli autori e sull'epoca di composizione delle opere.

Inoltre, ancora a titolo di esercizio, è possibile individuare nel brano citato delle specifiche indicazioni relative alla metodologia didattica, centrata su pratiche di lettura e analisi del testo poetico.

La letteratura, dunque, ritorna sia come repertorio di modelli linguistici (da analizzare, secondo il tipico approccio formalista, allo scopo di comprenderne le funzioni e il funzionamento), sia come chiave di accesso al patrimonio culturale (gli autori, il contesto e la storia della lingua). Siamo distanti, almeno in questa parte del *Piano di studio*, da molti dei principi enunciati nella parte generale, e, anche, dall'idea di letteratura che appare in un passo già citato, nel quale si afferma che «In particolare, la lettura di opere letterarie apre la mente alla cultura e ai valori della tradizione, oltre a offrire delle vie per capire meglio la complessità e la ricchezza dell'animo umano e del mondo»: un concetto che può apparire fin troppo ingenuo, che tuttavia trova fondamento in molti ambiti di ricerca che negli ultimi anni si sono dedicati allo studio dell'interazione tra le opere letterarie (che da un punto di vista cognitivo e psicologico sono fondamentalmente delle *narrative*) e i loro fruitori, allo scopo di comprendere il ruolo della letteratura nella vita delle persone. In questo senso, la letteratura, ovvero la fruizione attiva delle opere della letteratura, rappresenterebbe un'importante risorsa soprattutto per lo sviluppo delle competenze trasversali, che nella scuola ticinese sono:

¹⁶ Repubblica e Cantone Ticino, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, cit., p. 108.

sviluppo personale, collaborazione, comunicazione, pensiero riflessivo e critico, pensiero creativo, strategie d'apprendimento¹⁷. Ma al di là di alcuni spunti sporadici – per esempio laddove si afferma che i testi narrativi «permettono di confrontare il proprio vissuto con esperienze altrui, talvolta vicine e contemporanee, talaltra lontane nel tempo e nello spazio»¹⁸, o che la produzione di testi «ludici e espressivi» favorirebbe la costruzione del «pensiero creativo»¹⁹ – si tratta di un'idea che rimane allo stadio iniziale e non trova pieno sviluppo.

3. Il valore formativo della letteratura nella scuola delle competenze

Facciamo un passo indietro, lasciando per un attimo da parte la sezione del *Piano di studio* dedicata all'italiano, e ripartiamo dall'impianto generale del documento, dal suo "significato" così come è illustrato nella pagina di apertura, che inizia così:

Disporre di un Piano di studio unico per la scuola ticinese significa poter affrontare la formazione in modo coerente ed esplicito, avendo a disposizione per ogni ciclo il quadro delle competenze che ci si aspetta di ottenere con gli allievi per quanto riguarda le diverse Discipline, le Competenze trasversali e i temi della Formazione generale. Queste attese formative si ricollegano ad un'importante dimensione dell'Accordo intercantonale HarmoS che stabilisce per alcune materie (lingua di scolarizzazione, matematica, lingue seconde e scienze naturali) delle competenze fondamentali da raggiungere con tutti gli allievi. L'esplicitazione delle principali attese nei confronti della formazione da raggiungere alla fine dei cicli costituisce dunque una caratteristica fondamentale del Piano di studio²⁰.

Il passaggio da una scuola che forniva dei programmi di insegnamento e che, per usare le parole esatte del Piano, «elencava quali temi e argomenti andavano trattati nei rispettivi settori formativi» a una scuola che «indica quali competenze e risorse un allievo dovrebbe aver sviluppato al termine delle principali scadenze formative previste» ha la sua origine proprio qui, nella presunta e ricercata centralità della persona, l'allieva o l'allievo che è obbligato a frequentare una scuola la cui finalità è definita con precisione nell'articolo 2 della legge sulla scuola: «La scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà»²¹. Lo Stato, dunque, si assume la responsabilità di definire «cosa l'allievo deve essere in grado di padroneggiare, conoscere, saper-fare alla

¹⁷ Ivi, pp. 110-111.

¹⁸ Ivi, p. 110.

¹⁹ Ivi, p. 111.

²⁰ Ivi, p. 7.

²¹ Ivi, p. 15.

fine di un determinato ciclo» e di fornire agli insegnanti non più delle indicazioni su «cosa insegnare» ma delle indicazioni su «cosa far apprendere», la cui formulazione, si legge nel *Piano*, «utilizza la forma delle competenze, dove per competenze si intendono le capacità di un allievo di saper affrontare situazioni conosciute o nuove mobilitando un insieme coordinato di saperi e di capacità/abilità con una disponibilità a coinvolgersi cognitivamente ed emotivamente». Le competenze, che sono descritte prima in modo generale, poi più specificamente, sono articolate in modo progressivo per ciascuno dei tre cicli.

Per ciascuno dei cinque ambiti di competenza (ascoltare, parlare, leggere, scrivere, grammatica e riflessione sulla lingua), il *Piano di studio* fornisce una tabella di obiettivi progressivi organizzati in cinque distinti «processi chiave»²²: attivare, contestualizzare, strutturare, realizzare, rivedere. Il risultato è un elenco di quasi cinquanta obiettivi per ciascun ciclo, formulati a partire da verbi all'infinito che individuano un'abilità e delle conoscenze da sviluppare in ciascun alunno. Per esempio, per l'ambito di competenza "leggere", processo chiave "attivare", alla fine del 3° ciclo l'alunno dovrebbe: «Leggere ad alta voce con espressività adeguata al libro di testo e diversificata a seconda della situazione, dimostrando una buona comprensione del significato, a prima vista». Una tale formulazione non sfugge ai difetti già individuati da Perrenoud nelle riforme già attuate in molti paesi europei e americani, che tendono a descrivere e a classificare le competenze senza fare riferimento alle situazioni e alle pratiche sociali in cui dovrebbero essere esercitate²³, e che, quando forniscono liste di obiettivi molto dettagliati, rischiano di spingere gli insegnanti a insegnare e a valutare obiettivo per obiettivo²⁴, perdendo di vista lo sviluppo globale dell'alunno.

Senza entrare nel merito del dibattito sulle competenze, cerchiamo di capire quali sono, o quali dovrebbero essere, le sue conseguenze nell'ambito dell'insegnamento, a partire dai cambiamenti fondamentali elencati dal *Piano*:

- le competenze non possono essere trasmesse ma devono essere in larga parte costruite ed organizzate dall'allievo grazie alla mediazione del docente; devono avere un senso per il soggetto ed assumere un significato intellettuale ed emozionale personale;
- le competenze si sviluppano all'interno di situazioni di apprendimento significative e sono utilizzabili in contesti multipli;
- le competenze sono strumenti di ulteriore conoscenza e di azione reale o mentale, cioè strumenti di controllo e di regolazione del proprio funzionamento intellettuale²⁵.

²² Ivi, p. 99.

²³ Ph. Perrenoud, *Quand l'école prétend préparer à la vie. Développer des compétences ou enseigner des savoirs ?* ESF, Paris 2011, p. 40.

²⁴ Ivi, p. 73.

²⁵ Repubblica e Cantone Ticino, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, cit., p. 7.

Questo, insiste il legislatore nel tentativo di anticipare le critiche e i timori che circolano da decenni nel dibattito sulla materia²⁶, «non implica una perdita di importanza delle Discipline, anzi si tratta proprio di riuscire a cogliere il valore formativo delle materie guardandole da un punto di vista diverso da quello abituale». In estrema sintesi, si tratta di capire non quanto trasferire all'alunno dei contenuti e dei metodi di una determinata disciplina, ma cosa può consentire di sviluppare – in termini di competenze e di abilità disciplinari e trasversali – l'insegnamento di (o, sarebbe meglio dire, *con*) quella materia: qual è il contributo che essa può dare allo «sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà».

Tornando alla nostra materia – l'italiano – e nello specifico alla letteratura, non dovremmo preoccuparci, quindi, di quanta e quale letteratura si studi rispetto ai precedenti programmi di insegnamento, ma cosa si possa imparare dalla fruizione delle opere letterarie e del patrimonio di studi pertinente alla disciplina; qual è il contributo che la letteratura può dare allo sviluppo armonico della persona. È ovvio che un simile approccio metta in crisi non solo e non tanto la didattica della letteratura, quanto semmai l'idea stessa di letteratura, come hanno messo in luce prima Tzvetan Todorov e poi Jean-Marie Schaeffer in due saggi che, insieme ai lavori di Martha Nussbaum²⁷, possono costituire un buon punto di partenza per una riflessione più ampia sui cambiamenti in atto, non solo all'interno dei sistemi educativi ma anche nel mondo della ricerca. Secondo queste opere è l'idea stessa di letteratura che sembra da rivedere, e forse da riconfigurare, in seguito a grandi cambiamenti sociali come quelli messi in moto dalla rivoluzione digitale e dalla nascita di nuovi stili di vita e di lettura, e in seguito ai risultati di altri settori di ricerca che in questi ultimi decenni si sono più o meno direttamente interessati agli strumenti letterari.

Si legge nel saggio introduttivo al libro *Per una letteratura delle competenze*:

Come ha mostrato recentemente Ceserani (2010), delle risorse per la vita che la letteratura contiene ed elargisce pare si stiano accorgendo molti settori, da quelli filosofici ai medici agli psicologici e via dicendo: e che le stiano ai loro fini mettendo a frutto. Paradossalmente è proprio fra gli studiosi della materia, ma parlo solo da italianista, i quali sono più specialisticamente interessati ai valori storico-culturali ed estetico-artistici, e al restauro e alla conservazione dei testi, che è più faticosamente accettabile e apprezzabile quello che possiamo

²⁶ Cfr. almeno Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, cit.; A. Del Rey, *Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement*, «Rue Descartes», 73, 2012, pp. 7-21.

²⁷ Cfr. Todorov, *La letteratura in pericolo* cit.; Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari*, cit.; M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, trad. it. S. Paderni, Carocci, Roma 2006 (ed. or. *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge 1997); Ead., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it. di R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2014 (ed. or. *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010).

definire il suo “valore d’uso”: quasi fosse una *diminutio*, una sorta di attentato, la desacralizzazione di un oggetto di culto. Parlare di competenze per la vita che si possano, direi si debbano, prima di tutto riconoscere come acquisibili grazie alla letteratura e poi determinare nella specificità della loro natura e rendere trasmissibili, conquistabili attraverso un percorso e infine valutabili, ritengo sia davvero la nuova frontiera della militanza didattico-letteraria: che necessariamente passa attraverso la scuola²⁸.

Sulla scia di Todorov, il quale ha contrapposto nettamente l’approccio formalista e analitico al testo, tipico degli studi letterari, all’approccio del lettore comune, che legge per dare un senso alla propria vita, Tonelli suggerisce di ripartire dal senso più profondo che la scrittura letteraria ha per gli esseri umani, a costo di andare a studiare i risultati delle ricerche di quelle discipline interessate soprattutto all’interazione tra le opere scritte e i lettori o, ancora più in generale, alle motivazioni e agli effetti della fruizione delle narrazioni – un insieme più vasto di quello delle opere letterarie – sulla vita delle persone. Il passaggio dalla scuola dei programmi, nella quale – questo è il linguaggio usato nella vita quotidiana – si “fanno” gli autori, i movimenti e le opere, – a una scuola dei risultati di apprendimento, può avvalersi di questo tipo di riflessione e di queste ricerche per andare alla scoperta di risorse in qualche modo nuove, per quanto siano da sempre note – almeno intuitivamente – a coloro che la scrittura letteraria hanno scelto di frequentarla anche prima e al di là dell’esistenza della scuola pubblica obbligatoria. Posti di fronte al dilemma se insegnare la conoscenza della letteratura o attivare la scrittura letteraria come particolare e specifica modalità di accesso alla realtà²⁹, dovremmo scegliere la seconda strada, quella battuta dal lettore comune e anche dal genitore che legge ad alta voce, nel tentativo di mettere a frutto le grandi potenzialità cognitive della fruizione della letteratura.

In particolare, proprio a partire dagli spunti offerti dalla ricerca più recente, qui di seguito si individuano – tornando all’area disciplinare relativa all’italiano – due possibili aree di utilizzo delle risorse della letteratura che possono rappresentare una novità rispetto alla tradizionale didattica basata sulle tipologie testuali e sulla loro analisi: la fruizione di opere letterarie in quanto storie in grado di mobilitare le risorse cognitive ed emotive di chi legge o ascolta; la scrittura come strumento privilegiato per accedere alle opere letterarie.

4. La scelta dei «testi significativi» e l’ascolto di «storie avvincenti»

Al momento di definire gli «ambiti di competenza», gli estensori del *Piano* scrivono che «È grazie all’ascolto di storie avvincenti fin dalla più tenera età che il bambino sviluppa l’immaginazione e la capacità narrativa e affabulato-

²⁸ N. Tonelli, *Lo sguardo dell’italianista: letteratura, scuola, competenze*, in *Per una letteratura delle competenze*, cit., pp. 13-21, a p. 17). Nel testo si rinvia a R. Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

²⁹ Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari*, cit., p. 23.

ria, nonché il piacere della lettura»³⁰. Potremmo dire, in un certo senso, che qui non si parla di letteratura, poiché manca un qualsiasi riferimento al patrimonio culturale di un popolo, a quelli che, con intenzione polemica e non senza ironia, Mazzarella definisce «un serbatoio di valori da salvaguardare e difendere»³¹. Ma se, seguendo la rigorosa argomentazione di Schaeffer, distinguiamo un approccio normativista agli studi letterari, interessato fundamentalmente al valore delle opere, alla loro trasmissione e al loro costituirsi in canoni, e un approccio descrittivo, teso a indagare l'aspetto cognitivo della scrittura letteraria, il suo funzionamento, allora possiamo dire che i libri per bambini, dal punto di vista cognitivo, hanno caratteristiche tali da poter essere considerati a pieno titolo delle risorse letterarie. Sarebbe assurdo, afferma Schaeffer verso la fine della sua trattazione, attenersi a una finalità *patrimoniale* della trasmissione letteraria, poiché solo un'*attivazione* della letteratura attraverso un'esperienza diretta e personale dell'opera può garantire che questa trasmissione non rimanga un sapere morto, a scuola e non solo³². Occorre rendersi conto che un'opera letteraria esiste in quanto esperienza vissuta:

Si dimentica troppo spesso che nessuna scorciatoia analitica potrebbe sostituire l'esperienza diretta individuale dell'opera. Questo avviene perché l'opera letteraria ci fa accedere a una modalità dell'esperienza specifica, e quindi insostituibile (come lo è la maggior parte delle modalità dell'esperienza) ed è esattamente questa la sola giustificazione ragionevole al valore che accordiamo ad esse³³.

Per questo è fondamentale superare i dubbi e le domande sull'essenza della letteratura e della letterarietà e preoccuparsi semmai di quali possono essere le opere, i testi scritti in grado di far compiere, qui e ora, agli allievi con cui l'insegnante sta lavorando, un'esperienza di lettura significativa.

L'esperienza della lettura (o dell'ascolto di una lettura ad alta voce) è il fondamento della fruizione della letteratura: attraverso quest'esperienza, le opere letterarie (che appartengano o no a un determinato canone o a una tradizione) possono attivare nelle persone le risorse cognitive ed emotive in modo tale da dare vita a un'esperienza estetica. Con la lettura avviene l'immersione nell'universo presentato dall'opera – il mondo narrato – e si realizza un'esperienza *mediata*³⁴ o *simulata*³⁵ che è reale quanto qualsiasi altra esperienza vissuta³⁶ e che consen-

³⁰ Repubblica e Cantone Ticino, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, cit., p. 97.

³¹ A. Mazzarella, *La grande rete della scrittura. La letteratura dopo la rivoluzione digitale*, Bollati Boringhieri, Torino 2008, p. 35.

³² Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari*, cit., p. 87.

³³ Ivi, p. 80.

³⁴ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, Carocci, Roma 2008, pp. 91-105.

³⁵ V. Gallese, *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*, in U. Morelli, *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Allemandi, Torino 2010, pp. 245-262, a p. 260-261; Id., *Embodied simulation theory: Imagination and narrative*, «Neuropsychology», 13, 2011, 2, pp. 196-200, a p. 199.

³⁶ Schaeffer, *L'expérience esthétique*, cit., p. 20.

te, senza bisogno di passare attraverso l'analisi e l'interpretazione dei testi e dei contesti, di sviluppare quell'immaginazione narrativa che sarebbe, secondo la filosofa Martha Nussbaum, alle fondamenta della capacità di immedesimarsi dell'altro, uno dei prerequisiti indispensabili alla costruzione di società democratiche.

Si legge nel *Piano*, all'ambito di competenze "leggere":

La lettura persegue tre finalità distinte: il piacere personale, l'accesso al sapere e l'inserimento nella vita sociale. Prioritari sono dunque il piacere di leggere, l'interiorizzazione e l'apprezzamento dei contenuti, lo sviluppo dell'immaginazione e del gusto, la scoperta che leggere è indispensabile per trovare informazioni per accrescere il proprio sapere e per soddisfare la propria curiosità e i propri bisogni³⁷.

Anche in questo caso, potremmo dire che non si parla esplicitamente di letteratura, ma è chiaro che, per perseguire quelle finalità, è necessario dare una priorità assoluta all'immersione nel mondo delle storie scritte, seguendo la strada indicata da Bruner già alla fine degli anni Novanta del secolo scorso e, nel contesto italiano, additata da Ceserani, il quale per primo si è accorto che la scoperta del valore cognitivo della narrazione « dà d'improvviso alla letteratura, che del raccontar storie si nutre, uno spazio di straordinaria importanza nella nostra vita mentale, e anche sociale e culturale (che forse noi studiosi di letteratura non ci saremmo aspettati), ma anche una notevole responsabilità»³⁸. E non è da sottovalutare, per chi voglia approfondire le conseguenze di questi studi anche sulla teoria letteraria, il recente lavoro di Cometa sul rapporto tra teoria letteraria, evolucionismo e scienze cognitive, che avanza proposte concrete e documentatissime sulla possibilità e sulla necessità di costruire un curriculum di studi letterari fondato su basi biologiche («un *syllabus* bioculturale adeguato»³⁹) e che già mette a disposizione, grazie a una ampia e ricca discussione della letteratura scientifica internazionale (in parte già nota in ambito umanistico), gli strumenti necessari a una revisione dell'impianto didattico in direzione di una maggiore attenzione al corpo e al suo rapporto con l'esperienza della narrazione e, quindi, della letteratura intesa come «caso particolare» di quella particolare forma di pensiero che è la narrazione⁴⁰.

In estrema sintesi, se volessimo cominciare – come già si sta facendo da più parti anche in Italia – ad applicare quest'idea della scrittura letteraria e della sua fruizione a una didattica mirata allo sviluppo delle competenze linguistiche e delle competenze trasversali, dovremmo aprirci ad approcci educativi più attivi e partecipativi, fondati sulla lettura in comune (soprattutto ad alta voce), sulla condivisione di storie (narrazione ad alta voce, digital storytelling) e sulla costruzione di comunità narrative, sulla riscrittura (imitazioni, traduzioni,

³⁷ Repubblica e Cantone Ticino, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, cit., p. 97.

³⁸ Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, cit., p. 202.

³⁹ Cometa, *Perché le storie ci aiutano a vivere*, cit., p. 60.

⁴⁰ Ivi, p. 98.

trasmutazioni), sul contatto diretto con i libri e con gli altri supporti mediali (biblioteche di classe, produzione di libri, immagini, audiovisivi, ecc.), sulla drammatizzazione e sul gioco di ruolo. E dovremmo, soprattutto, cominciare a rinunciare ad alcune pratiche di analisi e di interpretazione del testo che al momento, pur non disponendo di informazioni statisticamente rilevanti, sembrano occupare buona parte del tempo scuola, con l'effetto indiretto di ritardare o addirittura impedire quelle esperienze estetiche che sarebbero fondamentali per lo sviluppo di un approccio significativo alle opere letterarie.

5. Per una didattica integrata della scrittura e della lettura (con la letteratura)

Al centro della didattica della scrittura, si legge ancora nel *Piano*, «vi è l'esigenza di dare senso all'atto di scrivere e di acquisire e affinare la pratica e le tecniche della scrittura»⁴¹. Coerentemente a un'idea di apprendimento per tutto l'arco della vita, si ritiene fondamentale garantire l'acquisizione di un'abitudine di scrittura che trovi un fondamento nella vita dell'allievo e che possa quindi possa resistere anche al di fuori del contesto scolastico, una volta terminati gli studi. Scrivere è probabilmente l'area di competenza più soggetta al rischio di essere abbandonata, in età adulta, se non trova un senso che vada al di là delle esigenze comunicative della vita quotidiana, che sono strettamente correlate all'attività professionale e alla burocrazia. Anche in questo caso, come per la lettura, se si vuole incidere sulle convinzioni e sui comportamenti degli allievi, e sul loro stile di vita, è necessario ricorrere alle risorse cognitive ed emotive della letteratura, ovvero della scrittura letteraria intesa come modo particolare di accesso alla realtà. Il punto in questione, infatti, non è più la scrittura come produzione di messaggi, e il nodo centrale non può essere il testo in sé – come invece sottolineato nel *Piano* laddove si afferma che «La centralità del testo spiega anche perché è essenziale combinare la didattica della scrittura con la pratica della lettura»⁴² – bensì la relazione tra il corpo dell'allievo e il testo scritto. E dato che è l'allievo a dover trovare un senso al suo leggere e al suo scrivere, l'insegnante dovrà individuare il modo di far compiere esperienze di lettura e di scrittura ad alto potenziale, capaci di dare un orientamento allo stile di vita dei suoi diversi allievi, i quali hanno in comune – come apprendiamo dalle scienze sociali, psicologiche e biologiche – dei bisogni che durante il cammino evolutivo sono stati soddisfatti grazie allo sviluppo della narrazione, poi del linguaggio, poi della scrittura: altrettante tecnologie che risultano fondamentali per dare un senso a sé e al mondo.

Tra le pratiche didattiche che si basano sull'immersione nei mondi narrati delle opere letterarie e, quindi, sulla loro restituzione attraverso un processo imitativo, si segnalano le tecniche di scrittura mimetica sviluppate nell'ambito

⁴¹ Repubblica e Cantone Ticino, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, cit., p. 97.

⁴² Ivi, p. 98.

del progetto *La pagina che non c'era*⁴³. Il progetto, che si realizza attraverso un concorso annuale, prevede la creazione di una comunità di lettori (gli allievi) e di scrittori (alcuni autori di narrativa italiana). Dopo che i lettori hanno letto i libri proposti e presentati dagli scrittori, gradualmente si trasformano in scrittori, poiché devono scrivere una nuova pagina del libro, da aggiungere all'opera. Alla fine gli scrittori valutano le pagine che non c'erano e scelgono i vincitori del concorso tra quelli che hanno scritto le pagine più convincenti.

Infine, è da segnalare il metodo del *Writing and reading workshop*, ideato dal Teachers College, Columbia University e portato in Italia da Poletti Riz proprio in seguito all'introduzione della didattica centrata sulle competenze⁴⁴. Il metodo è basato sulla creazione di una comunità di lettori e scrittori che sperimentano individualmente e in gruppo tecniche di scrittura, condividono le esperienze di lettura e i risultati del lavoro di scrittura, fornendosi reciproco aiuto. Si tratta di un protocollo didattico che gode di crescente fortuna anche grazie all'interessamento dell'editoria scolastica ed è probabilmente, in ambito italofono, l'esperienza di insegnamento più adeguata al conseguimento della finalità ultima di una didattica dell'italiano centrata sulle competenze nella scuola dell'obbligo, ovvero di formare persone in grado di usare la lettura e la scrittura nella vita di ogni giorno per affrontare le diverse situazioni dell'esistenza umana, proprio come succede oggi a quegli adulti che, indipendentemente dal loro mestiere, leggono e scrivono in modo autonomo, scegliendo, sulla base dei propri bisogni e delle risorse a disposizione, quando e come farlo.

Entrambi gli esempi, accomunati da una forte integrazione di lettura e scrittura, sono coerenti con i principi della poetica cognitiva, un approccio di ricerca che si occupa dello studio della relazione tra testo e lettore concreto e che – sono parole di un'insegnante e ricercatrice di lingua e letteratura tedesca – «ritiene che l'analisi non possa ridursi a una descrizione tecnica del testo, ma debba interessarsi anche all'esperienza emotiva prodotta dalla letteratura, al piacere provato dal lettore nel leggere quel testo, ai processi di identificazione e di empatia con i personaggi, agli effetti tangibili dell'opera letteraria sui lettori e sul mondo reale»⁴⁵. Da qui, da queste pratiche di didattica laboratoriale supportate dal grande lavoro di ricerca che sta cambiando la teoria e la pratica della letteratura, è possibile riconfigurare il ruolo dell'insegnante di italiano nella scuola delle competenze.

⁴³ Cfr. *Dalle pagine al quaderno. Cinque anni di «Pagina che non c'era»*, a cura di R. Bosso, Arcoiris, Salerno 2016.

⁴⁴ Poletti Riz, *Scrittori si diventa*, cit.

⁴⁵ S. Costa, *Introduzione alla poetica cognitiva*, Aracne, Roma 2014, p. 41.

Didattica e traduzione

1. La prospettiva della didattica della letteratura

La lettura di opere in traduzione inizia in molti casi nei primi tre anni di vita, nei servizi per l'infanzia in cui si pratica la lettura ad alta voce. Nell'angolo della lettura, in una o più scatole o cassette aperte nella parte superiore, oppure nello scaffale inferiore della libreria, si possono trovare libri come *L'uccellino fa...* di Soledad Bravi, tradotto dal francese da Federica Rocca e pubblicato da Babalibri nel 2005, adatto al primo anno d'età, mentre per i più grandi si può ricorrere a *Ma dove corrono tutti?* di Thomas Müller, tradotto dal tedesco da Maria Marconi, Babalibri 2010, il cui titolo originale è *Was braust so schnell vorbei?*, ovvero, letteralmente, «cosa passa così in fretta?». Alla scuola primaria le traduzioni cominciano a entrare nei libri di testo, sotto forma di brani antologizzati per la lettura in classe o per lo svolgimento di esercizi linguistici, ma è nella secondaria di primo grado che le letterature straniere, sempre ridotte a brani, assumono un ruolo centrale nell'insegnamento linguistico e letterario, soprattutto con testi tradotti dall'inglese, che da soli occupano circa un quarto dello spazio a disposizione, alternandosi liberamente a brani narrativi o poesie di varia provenienza, tutti collocati all'interno di capitoli organizzati per generi o per temi. Ogni studente che si trovi nella fascia d'età compresa tra gli undici e i quattordici anni deve cominciare a fare i conti con la presenza occulta della traduzione e quindi delle traduttrici e dei traduttori, la cui invisibilità è stata ampiamente descritta e stigmatizzata dagli studi letterari. In gran parte dei libri presenti nelle scuole, infatti, si può notare che le centinaia di testi tradotti presenti nei volumi an-

tologici di italiano omettono la lingua del testo di partenza, la data della prima pubblicazione e perfino il nome della persona che lo ha tradotto, contribuendo così, attraverso la decontestualizzazione delle opere, a un'educazione monolingua e monoculturale che confligge apertamente con le raccomandazioni dell'Unione Europea e con i più banali principi dell'educazione interculturale, oltre che con la normativa relativa al diritto d'autore¹.

Una situazione analoga si riscontra nei libri del primo biennio della secondaria di secondo grado, che ancora raccolgono brani di altre letterature antiche e moderne, mentre quando si arriva all'ultimo triennio, laddove predomina la storia della letteratura italiana, ci troviamo improvvisamente di fronte a un altro fenomeno interessante: i testi in toscano antico e poi in italiano letterario sono spesso accompagnati da una parafrasi priva dell'indicazione del traduttore o della traduttrice. I pochi testi antologizzati dalle letterature straniere, quasi sempre dati in traduzione senza il testo originale a fronte, sono anch'essi sprovvisti del nome di chi li ha tradotti, presente a volte nelle indicazioni bibliografiche a piè di pagina o in fondo al volume.

A parte possiamo considerare il problema del tradurre, una prassi didattica riservata alle classi di latino e di greco o a quelle di lingue straniere, innanzitutto inglese e poi spagnolo, francese e tedesco. La traduzione, laddove praticata, non è trattata come una forma di scrittura in lingua italiana, né tantomeno come una delle tante manifestazioni della scrittura letteraria che può trovare spazio nella classe di lingua e letteratura italiana, ma piuttosto come un esercizio utile a rafforzare la capacità di comprensione della lingua di partenza.

La didattica della letteratura, se intesa come campo di ricerca che si interessa allo studio delle interazioni letterarie intenzionalmente educative, non può evitare di interessarsi a queste modalità di insegnamento, i cui effetti collaterali, per quanto non siano mai stati misurati, possono avere un impatto significativo sui saperi, sui valori e sugli atteggiamenti di insegnanti e studenti.

2. Per un'ecologia della lettura in traduzione

Nel 2014 il traduttore Daniele Petruccioli ha dato alle stampe un pamphlet intitolato *Falsi d'autore*, un'eccellente guida pratica per orientarsi nel mondo dei libri tradotti che affronta in modo diretto il problema dell'invisibilità delle traduttrici e dei traduttori, a cominciare dal peritesto editoriale di un qualsiasi libro di narrativa. Chi traduce – e, anche, chi revisiona il testo tradotto e, in generale, chi collabora alla realizzazione di quel lavoro di squadra che è un'opera editoriale – sembra destinato a rimanere invisibile a chi legge, per una serie di motivi che sono oggetto di indagine da parte della traduttologia e qui vengono ricondotti a una «commistione esplosiva di mitologie, ideologie e bieco calcolo»²

¹ Sull'argomento rinvio a S. Giusti, *Tradurre le opere, leggere le traduzioni*, Loescher, Torino 2018.

² D. Petruccioli, *Falsi d'autore. Guida pratica per orientarsi nel mondo dei libri tradotti*, Quodlibet, Macerata 2014, p. 180.

che sarebbero alla base di un sistema editoriale che può contare sulla complicità di un pubblico inconsapevole. Il pubblico della lettura letteraria – questa è la tesi dell'autore – non riceve certe informazioni perché fondamentalmente non le chiede, ritenendo di non averne bisogno per esprimere una valutazione sull'opera: un circolo vizioso che potrebbe essere rotto solo con un rinnovato patto tra industria editoriale e consumatori, oppure, e questa è l'opinione di chi scrive, a cominciare dalla didattica nella scuola secondaria, dalla formazione degli insegnanti e dalla produzione dei libri di testo per l'insegnamento della lingua e della letteratura italiana, che dovrebbero quantomeno smettere di nascondere e mistificare il ruolo della traduzione. Si tratta, in estrema sintesi, di sviluppare un ambiente favorevole al riconoscimento della traduzione come pratica dialogica ed ermeneutica necessaria all'esercizio di quella che l'Unione Europea definisce «competenza multilinguistica»:

Un atteggiamento positivo comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale. Essa presuppone anche rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni persona, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze e/o proviene da un contesto migratorio che la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione³.

E, anche, allo sviluppo della «competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali», secondo cui:

È importante avere un atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni dell'espressione culturale, unitamente a un approccio etico e responsabile alla titolarità intellettuale e culturale. Un atteggiamento positivo comprende anche curiosità nei confronti del mondo, apertura per immaginare nuove possibilità e disponibilità a partecipare a esperienze culturali⁴.

Se vogliamo almeno perseguire questi obiettivi, è necessario cominciare a costruire un mondo in cui lo sguardo di chi legge sia educato a vedere la complessità e la stratificazione dell'opera, mentre chi pubblica le opere deve essere disposto a rivelarne i processi di produzione e a mettere in evidenza i nomi e i ruoli dei suoi protagonisti, contribuendo così all'educazione permanente del pubblico. Tra i compiti degli studi letterari e del loro insegnamento si segnala, ancora sulla scorta delle considerazioni di Petruccioli, la necessità di superare i miti ancora persistenti della torre d'avorio, della genialità dell'artista "aureolato" e della purezza dell'arte, che rimangono probabilmente i principali ostacoli allo sviluppo di una lettura consapevole del testo tradotto.

³ *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», a. 61, 189/1, 4 giugno 2018.

⁴ *Ibidem*.

Se pensassimo alla traduzione come un atto consapevole di ospitalità, secondo la lezione di Antonio Prete, dovremmo allora necessariamente svelare l'identità di chi traduce e il suo progetto linguistico e culturale, rendendo ben visibile la differenza tra le due opere, le due lingue e le due culture messe in relazione⁵. Rendere la traduzione visibile, ha scritto Giuliana Benvenuti, «è in primo luogo una scelta politica che sostiene l'intenzione di costruire il dialogo interculturale su basi non imperialiste»⁶. Inoltre, dal momento in cui l'editoria mondiale è sempre più dominata dalla lingua inglese, «la traduzione può costituire una pratica concreta di difesa della diversità culturale dinanzi ai rischi della standardizzazione e del dominio crescente dell'inglese»⁷.

Come già affermato ed esemplificato altrove, sarebbe possibile, per esempio, inserire nella didattica della lingua e letteratura italiana la pratica del commento al testo tradotto⁸. Si tratta, in particolare, di tentare l'interpretazione del testo tradotto come «risultato di una interazione verbale con un modello straniero recepito criticamente e attivamente modificato»⁹, in modo tale da mettere i docenti e gli studenti in grado di toccare con mano – utilizzando metodi e strumenti cognitivi a loro noti, quali la comprensione del testo, la metrica o la narratologia, la storia letteraria – il dialogo interculturale tra due testi, e dunque il ruolo di mediatore culturale svolto dal traduttore. Soprattutto, visto che il commento è anche fonte di autorità¹⁰ e con la sua stessa esistenza garantisce l'identità dell'opera e la sua trasmissione, la presenza di testi a fronte commentati nelle antologie potrebbe contribuire efficacemente a restituire visibilità alla traduzione e centralità alla relazione tra testo, lingua e cultura di partenza e testo, lingua e cultura di arrivo, che dovrebbero essere prese in considerazione proprio nella specificità dell'incontro, il cui esito è sempre singolare e situato¹¹.

Il commento sarebbe inoltre il primo passo verso quella critica della traduzione auspicata e teoricamente fondata da Emilio Mattioli alla fine del secolo scorso:

Fra i compiti attuali della traduttologia si impone con particolare urgenza quello di delineare e sviluppare una critica specifica della traduzione. Ricuperata ormai nella sua pienezza l'importanza della traduzione e sottrattala alla condizione di inferiorità, di subordinazione al testo originale, riconosciuta alla traduzione la dignità di testo autonomo con sue caratteristiche specifiche, è particolarmente

⁵ A. Prete, *L'ospitalità della lingua. Baudelaire e altri poeti*, Manni, Lecce 1996.

⁶ G. Benvenuti, *Letterature e identità in traduzione*, in Ead. e R. Ceserani, *La letteratura nell'età globale*, Il Mulino, Bologna 2012, pp. 143-162, a p. 151.

⁷ Ivi, p. 148.

⁸ Cfr. Giusti, *Tradurre le opere, leggere le traduzioni*, cit., pp. 76-86.

⁹ F. Buffoni, *Con il testo a fronte. Indagine sul tradurre e sull'essere tradotti*, Interlinea, Novara 2007, p. 15.

¹⁰ Cfr. Luperini, *L'interpretazione dei testi letterari: la parte del commento*, cit., p. 8.

¹¹ Lorenzo Flabbi definisce *bitesto* questa unione tra testo di partenza e testo d'arrivo, da intendersi specificamente come «la relazione instauratasi tra un testo e la propria traduzione» (Id., *Dettare i versi a Socrate. Il traduttore di poesia come imitatore*, Le Lettere, Firenze 2008, p. 24).

importante proporsi il problema della critica delle traduzioni, considerandolo come uno dei generi della critica. Se si riconosce alla traduzione una specificità è ovvio che le compete una critica specifica. A me sembra che nello sviluppo straordinario della traduttologia cui stiamo assistendo questo aspetto particolare sia uno dei più ricchi di futuro e dei più qualificanti¹².

Mattioli, vicino alla lezione fenomenologica di Luciano Anceschi, è stato tra i primi a superare, nell'ambito degli studi traduttologici, i limiti di un approccio idealistico o, anche, formalista e strutturalista, per concentrare l'attenzione sul senso del tradurre e, soprattutto, sul "come" si traduce. Come ha notato Antonio Lavieri nella sua introduzione alla raccolta degli scritti di Mattioli, «La trasformazione della domanda di tipo essenzialistico, metafisico, in domanda fenomenologica è un fatto inedito, importante, nel panorama internazionale degli studi sul tradurre di quegli anni»¹³, ed è proprio questa semplice mossa ad aprire la strada a una critica della traduzione attenta a indagare innanzitutto la tenuta del testo tradotto, la sua autonomia, e poi il rapporto con l'originale, il testo di partenza, con il quale il testo di arrivo è in corrispondenza. La valutazione, in questo ambito, ha senso solo alla luce del progetto di traduzione e, anch'essenzialmente, della poetica del traduttore, la cui conoscenza dovrebbe essere necessaria a qualsiasi attività critica.

3. Tradurre in presenza di tutte le lingue del mondo

Nelle scuole e nelle università italiane si traduce poco e una lingua alla volta, durante l'ora di latino, di greco, di inglese, eccetera, laddove l'atto del tradurre è proposto principalmente come un esercizio utile all'allenamento delle competenze linguistiche in quella determinata lingua.

Tullio De Mauro nel 1975 ha tracciato un ritratto ideale di un «glottodidatta monolingua» che ancora sembra popolare la scuola italiana, il quale «presenta i fatti di lingua e i fatti di realizzazione della lingua come altrettanti fatti atemporali e assoluti», ammantati di un'aura di scientificità¹⁴. L'educazione al monolinguisimo, deprecata fin dai tempi della *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana, è stata combattuta non senza qualche successo a livello di istruzione universitaria e di formazione degli insegnanti¹⁵, ma non è mai stata affrontata a livello strutturale, neanche in seguito alla rivoluzione digitale. Le lingue si insegnano in compartimenti stagni, sta poi all'individuo mescolarle,

¹² E. Mattioli, *Per una critica della traduzione*, in «Studi di Estetica», 14, 1996, pp. 193-198, a p. 193.

¹³ A. Lavieri, *Introduzione. Per una traduttologia del come: Emilio Mattioli*, in E. Mattioli, *Il problema del tradurre (1965-2005)*, Mucchi, Modena 2017, pp. 7-17, a p. 9.

¹⁴ T. De Mauro, *Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*, in Id., *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Bari-Roma 2018, pp. 73-84, a p. 77.

¹⁵ Cfr. almeno P. E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Quarta edizione*, Utet, Torino 2019.

ma con quali risorse concettuali e attraverso quali prassi didattiche, se di fatto la scuola rimane impermeabile a qualsiasi teoria letteraria che non sia trasmessa attraverso la pedagogia popolare e acquisita in modo implicito?

Si legge ancora in De Mauro:

L'esperienza della varietà di lingue è importante per togliere assolutezza agli schemi linguistici più abituali, per educarsi alla tolleranza e intelligenza delle possibilità comunicative ed espressive e, nella misura in cui ciascun idioma aderisce alla peculiare vicenda storica d'una comunità nazionale, per educarsi alla storia. Una società come quella italiana, ricca di tradizioni linguistiche molto diverse, dagli idiomi delle minoranze etnico-linguistiche ai gruppi neolatini diversi dall'italo-romanzo (ladino, sardo, friulano) ai molti e vari dialetti, è un vivo laboratorio nel quale l'esperienza della varietà di lingue è utilmente a portata di mano¹⁶.

Dopo cinquant'anni non molto si è fatto a livello di riorganizzazione dei curricula scolastici, e le stesse risorse del patrimonio letterario vengono raramente usate esplicitamente in funzione interculturale o anche per sostenere nei soggetti la presa di consapevolezza del proprio plurilinguismo, che sarebbe un primo passo verso il riconoscimento della complessità e della ricchezza dell'ambiente in cui si vive e, quindi, verso la promozione di ambienti favorevoli alle lingue: ambienti sociali aperti al cambiamento e al dialogo, disponibili all'ascolto e alla mediazione. Molte sono altresì le dichiarazioni e gli allarmi circa la necessità di preservare e promuovere una diversità culturale e linguistica che sembra minacciata dalla diffusione dell'inglese come lingua mondiale¹⁷, e mentre il Parlamento italiano vara una legge per la promozione di un'Educazione civica di stampo nazionalista e dal carattere marcatamente individualistico¹⁸, l'Unesco richiama gli Stati a perseguire un'educazione alla cittadinanza globale in funzione antinazionalista, la quale:

Si basa sull'educazione alla pace e ai diritti umani, ed enfatizza la necessità di incoraggiare le conoscenze, le capacità, i valori, le attitudini e i comportamenti che consentono agli individui di sperimentare un senso di appartenenza alla comunità globale e di prendere decisioni consapevoli ed informate¹⁹.

È legittimo domandarsi che posto possa avere il tradurre in questo tipo di educazione, e in generale quali siano le risorse educative dell'esercizio tradut-

¹⁶ De Mauro, *Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*, cit., p. 82.

¹⁷ Si veda a titolo di esempio la *Dichiarazione universale dell'Unesco sulla diversità culturale* adottata all'unanimità a Parigi durante la 31esima sessione della Conferenza Generale dell'UNESCO, Parigi, 2 novembre 2001.

¹⁸ Ministero dell'istruzione e del merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, 2024.

¹⁹ Unesco, *Global Citizenship Education and the rise of nationalist perspectives: Reflections and possible ways forward*, Paris 2018, traduzione italiana a cura di Italian Research Association for Sustainable Development Initiatives.

torio per chi è chiamato a fare esperienza di quello che Giovanni Nadiani ha definito «spaesamento integrale (storia, memoria, territorio, animo, lingua)»²⁰ e avrebbe più che mai bisogno di strumenti cognitivi e culturali utili a resistere alle sirene del populismo e del sovranismo nazionalista?

Troppo spesso usata per addestrare le capacità di comprensione, concentrando tutta l'attenzione sulla conoscenza della lingua e della cultura di partenza, e di una sola lingua alla volta, quella di cui è depositario o depositaria l'insegnante di quella disciplina, la traduzione potrebbe allora giovare di un approccio centrato sulla lingua d'arrivo, l'italiano contemporaneo, quello più ibrido e mescolato della letteratura contemporanea e non l'italiano standard che vorrebbe la scuola monolingua. In quanto atto creativo, sul modello delle migliori traduzioni letterarie contemporanee, il tradurre – praticato a partire da una pluralità di lingue e, secondo una celebre formula di Glissant, «in presenza di tutte le lingue del mondo»²¹ – diventerebbe allora un esercizio di ospitalità e di sovversione, che almeno in via ipotetica potrebbe favorire l'emancipazione da un'idea di lingua castrante e monolitica.

²⁰ G. Nadiani, *Door tuin naar town ovvero come saltare i muri senza l'asta. Appunti su traduzione e minorità*, Ragazzini, Faenza 2004, p. 28.

²¹ E. Glissant, *Poetica del diverso*, trad. di F. Neri Percorsi, Meltemi, Roma 1998, pp. 31-32 (ed. or. *Introduction à une poétique du divers*, Gallimard, Paris 1996).

Didattica orientativa e insegnamento letterario

In Italia si parla e si discute animatamente sulla funzione orientativa della scuola fin dal 1962, quanto venne approvata la legge sulla scuola media unica, che all'articolo 1 recitava:

La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva». La scuola media, possiamo leggere nei programmi del 1963, «senza perdere il proprio carattere essenzialmente formativo, [...] assorge in pari tempo a una funzione orientativa», di fatto ricorrendo – questo era quanto almeno veniva auspicato – all'adozione di «processi induttivi, che muovono dalla esperienza vissuta dagli alunni, dal loro mondo morale e affettivo, dall'osservazione dei fatti e dei fenomeni per passare progressivamente a sempre più organiche e consapevoli sistemazioni delle cognizioni acquisite.

Sappiamo che la storia è andata in un'altra direzione, e che il consiglio orientativo, istituito tre anni dopo proprio per supportare coloro che uscivano dalla nuova media unificata, ha contribuito alla cristallizzazione di un'idea tutt'altro che educativa di orientamento, da intendersi piuttosto come una sorta di indirizzamento e di guida alla scelta, la cui funzione selettiva e segregazionista è oggi evidenziata da numerosi studi¹.

¹ Si rinvia almeno a D. Checchi, *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, «Ricercazione», 2, 2010, pp. 215-235; M. Romito, *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ri-*

Nonostante da molti anni la letteratura scientifica, anche quella su cui si fonda la normativa scolastica sull'orientamento, vada ripetendo come un mantra che l'orientamento è un diritto del soggetto, che nelle prassi e nella teoria dell'orientamento si dovrebbe far riferimento al paradigma formativo, e, quindi, che l'orientamento dovrebbe consistere in azioni educative volte a favorire l'auto-orientamento e a mettere il soggetto in condizione di avere un maggiore controllo sui propri apprendimenti in relazione ai propri bisogni e ai propri interessi², il paradigma formativo stenta a diventare un punto di riferimento per chi deve disegnare e attuare le politiche dell'orientamento, ancora oggi improntate a una visione funzionale-produttiva³.

La fase funzionale-produttiva dell'orientamento ha coinciso con il momento di massima espansione dell'istruzione tecnica e professionale, tra gli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, quando ha iniziato a prendere forma l'idea che la scuola secondaria dovesse integrarsi nel tessuto economico territoriale, sia attraverso l'adeguamento dei percorsi scolastici ai bisogni del mondo produttivo, sia attraverso l'intensificarsi di azioni informative sui lavori presenti sul territorio, e quindi sui diversi indirizzi di studio scolastici e universitari, che hanno iniziato a frammentarsi in una miriade di specializzazioni. Da quest'idea di orientamento hanno preso forma le prime fiere di settore (la prima edizione di Job&Orienta dell'ente Fiera di Verona risale al 1991), che a loro volta hanno funzionato da modello per quelle scuole e università che hanno iniziato a organizzare i loro *open-day*, contribuendo a focalizzare l'attenzione della comunità educativa sui momenti di transizione e sull'orientamento come scambio di informazioni (basti pensare all'uso comune di espressioni come orientamento in entrata e orientamento in uscita). In questo contesto, non è facile distinguere l'orientamento come dispositivo formativo volto a dare potere ai soggetti e alle comunità, dall'orientamento come dispositivo del marketing scolastico e accademico, il cui scopo – diversamente da quanto afferma la normativa scolastica – è sostenere le persone esclusivamente nel momento della scelta fornendo loro informazioni e consigli utili al corretto indirizzamento. La didattica orientativa o orientamento formativo che dir si voglia, da attuarsi rigorosamente durante le ore di scuola e attraverso l'impegno diretto degli insegnamenti curricolari, rischia in questo modo di rappresentare una nobile eccezione, oppure un modo come un altro per mitigare gli effetti potenzialmente deleteri di un'idea di orientamento che «invita i soggetti [...] a disciplinare i propri desideri, le proprie aspirazioni, scelte e comportamenti al fine di adattarsi efficacemente a un

cerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie, «Scuola democratica», 2, 2014, pp. 441-460; G. Argentin, G. Barbeta, E. Manzella, Un consiglio che orienta alla disuguaglianza, «lavoce.info», 28 giugno 2023.

² Cfr. F. Batini, *Storia, funzione e senso dell'orientamento. Dal paradigma formativo al curriculum in verticale*, in *Orientarsi nell'orientamento*, a cura di G. Guglielmini e F. Batini, Il Mulino, Bologna 2024, pp. 11-53, alle pp. 36-39; M. Margottini, *Quale orientamento? Promesse e rischi nelle nuove Linee guida*, in *Orientarsi nell'orientamento*, cit., pp. 99-115, a p. 110.

³ Batini, *Storia, funzione e senso dell'orientamento*, cit., p. 35.

quadro economico e sociale definito come immutabile»⁴, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze e alimentando un clima di competizione o di frustrazione all'interno delle comunità scolastiche.

1. Il rischio della selezione, dell'esclusione, della segregazione

Non stupisce che le prassi di orientamento più diffuse si siano consolidate proprio nell'ultimo quarto del secolo scorso, prima della riforma che ha sancito l'autonomia scolastica e prima del fallimento della cosiddetta riforma Berlinguer, che avrebbe modificato in profondità l'assetto del sistema di istruzione. Di fatto, la scuola di oggi ha un impianto in tutto simile al novecentesco, che non è stato più messo in discussione nei suoi elementi strutturali. Dopo cinque anni di scuola primaria (ex elementare) e tre anni di scuola secondaria di primo grado (ex scuola media), ogni studente riceve un consiglio orientativo non vincolante, cui segue un ulteriore percorso quinquennale o quadriennale, che può essere compiuto in tre diversi ordini di scuola secondaria di secondo grado (licei, tecnici o professionali) o nel sistema regionale di istruzione e formazione professionale. Dopo la scuola secondaria di secondo grado è possibile accedere a un qualsiasi corso universitario; in seguito a un corso di istruzione e formazione professionale è possibile, eventualmente, frequentare un percorso di istruzione tecnica superiore.

Le novità più rilevanti introdotte negli ultimi anni sono il prolungamento dell'obbligo di istruzione a sedici anni o a dieci anni di scuola (fino al primo biennio del secondo grado), e l'istituzione del diritto-dovere di istruzione e formazione per almeno dodici anni o fino diciotto anni di età: due iniziative che, in assenza dell'effettivo prolungamento di una scuola uguale per tutti e per tutte, contribuiscono ad accentuare e a mettere in rilievo il fenomeno della segregazione scolastica⁵. Bisogna prendere atto, infatti, che l'assetto istituzionale appena descritto ha una precisa struttura piramidale, che vede al vertice i licei classici e scientifici, seguiti dagli altri licei, dai tecnici, dai professionali e dalla formazione professionale, e che questa organizzazione gerarchica, per quanto informale, è uno dei principali meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali⁶.

Per chiarire meglio questo punto è utile rileggere la documentata sintesi del sociologo Gianluca Argentin, che così descrive il sistema:

[...] si iscrivono ai diversi indirizzi studenti con background socio-economici e migratori e generi differenziati; al contempo, divergono tra i diversi indirizzi sia la probabilità di successiva iscrizione all'università, in particolare in alcuni ambiti disciplinari, sia quella di successo negli studi terziari. Evidenze

⁴ M. Romito, *Orientamento. Oltre le prospettive di carriera*, in *Alfabeto della scuola democratica*, a cura di C. Raimo, Laterza, Bari-Roma 2024, pp. 171-186, a p. 180.

⁵ Cfr. G. Argentin, *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, Il Mulino, Bologna 2021; S. Giusti, *Formazione (professionale). Insegnare per segregare?*, in *Alfabeto della scuola democratica*, cit., pp. 102-116.

⁶ Argentin, *Nostra scuola quotidiana*, p. 147.

recenti suggeriscono poi che la frequenza dei diversi indirizzi comporti anche apprendimenti differenziali nel corso della scuola secondaria di secondo grado [...].

In un certo modo, quindi, la scelta della scuola secondaria di secondo grado si configura come l'iscrizione di una forte ipoteca sulla successiva prosecuzione nei percorsi di studio. Il fatto che poi questa scelta avvenga presto (*early tracking*), quando gli studenti hanno circa 13-14 anni, per di più in assenza di un efficace sistema di orientamento, comporta ovviamente forti effetti secondari e conseguente segregazione fra i diversi percorsi, sulla base di caratteristiche ascritte. Si rilevano così, quale esito dei processi istituzionali appena descritti, una forte associazione tra origini sociali elevate e cittadinanza italiana e frequenza dei licei (e, entro questi, dei più prestigiosi indirizzi classico e scientifico), ma anche una marcata segregazione di genere, con i maschi più presenti in indirizzi più votati alla dimensione tecnico-scientifica e le donne in quella umanistica e di cura⁷.

In un contesto in cui le iscrizioni alla scuola secondaria sono fortemente correlate al voto conseguito all'uscita della secondaria di secondo grado⁸, può sembrare ovvio che anche i consigli orientativi espressi dai docenti siano correlati non solo alle competenze possedute dai ragazzi ma anche alle loro origini socio-culturali⁹. Meno ovvio è che il consiglio venga sistematicamente disatteso da circa la metà degli studenti, andando ulteriormente a rafforzare il ruolo della componente familiare e amicale nella scelta del proseguimento degli studi. A influire sulle scelte, infatti, sono soprattutto i genitori e il gruppo degli amici, due elementi che a loro volta riflettono l'ambiente sociale in cui è collocata la scuola¹⁰. Andando poi a indagare le motivazioni e le logiche che guidano le scelte dei docenti che esprimono i consigli, si può constatare che la loro formulazione tende a confermare le disuguaglianze sociali, per esempio «attraverso la scelta di indirizzare i soggetti economicamente più vulnerabili verso i percorsi che inibiscono i processi di mobilità ascendente»¹¹.

Il sistema di istruzione italiano, strutturalmente iniquo, per funzionare ha bisogno di selezionare, segregare e se necessario escludere gli studenti sulla base della loro presunta adeguatezza all'uno o all'altro dei diversi ordini e indirizzi. In sintesi, un liceo classico o scientifico, per funzionare al meglio delle loro possibilità, hanno bisogno di escludere o allontanare studenti con disabilità cognitiva e con disturbi specifici dell'apprendimento, studenti con background migratorio o con competenze linguistiche e logico-matematiche meno che eccellenti, i quali a loro volta è probabile che provengano da contesti sociali deprivati o margi-

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado*, Ministero dell'Istruzione, Roma 2020, p. 17.

⁹ Checchi, *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, cit., p. 216.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Romito, *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze?*, cit., p. 455.

nalizzati. Il che non significa che non sia possibile per qualcuno o per qualcuna completare con successo un percorso di istruzione liceale di serie A, ma ci dice qualcosa sulle condizioni necessarie al mantenimento di un assetto istituzionale predemocratico, sui suoi costi sociali e sulla sua sostenibilità, e ci fornisce informazioni utili a comprendere le difficoltà non solo didattiche di chi lavora ai piani bassi della struttura con il compito esplicito di offrire un'ultima opportunità a chi deve usufruire del servizio e di garantire il funzionamento dei piani alti.

2. L'orientamento come spazio educativo e la didattica orientativa

Come ha lucidamente teorizzato Marco Romito, per allineare l'idea di orientamento su obiettivi di democrazia e giustizia sociale è necessario agire su due livelli principali. Un livello *micro*, situato all'altezza dell'azione didattica, attraverso la scelta di metodi e approcci capaci di «aprire una breccia nei processi di riproduzione delle disuguaglianze di genere, classe, razziali, ecc.»¹². Un livello *macro*, che riguarda l'idea stessa di orientamento e il suo ruolo sociale:

Questo potrebbe voler dire immaginare l'orientamento come uno spazio educativo in cui sollecitare individui e gruppi a immaginare *alternative allo status quo*, a criticare le norme prevalenti nell'ambito della formazione e del lavoro e a riconoscere le strutture che – spesso inconsapevolmente – producono disuguaglianze in relazione al genere, alla classe sociale, alla provenienza geografica, ecc.: un primo passo necessario perché si possa iniziare un percorso di trasformazione di queste strutture¹³.

Fondamentale, in questo senso, è lo sviluppo di una consapevolezza diffusa dei processi di riproduzione delle disuguaglianze, che non dovrebbe riguardare solo gli ambienti in cui quelle disuguaglianze diventano manifeste, come i Centri provinciali per l'Istruzione degli adulti (Cpia), gli istituti professionali o i corsi di formazione e istruzione professionale (IeFP). Ma è da questi ambienti che può prendere forma un'iniziativa politica e culturale in grado di coinvolgere dal basso i settori più privilegiati del sistema di istruzione, laddove circolano convinzioni e pregiudizi funzionali al mantenimento dello status quo.

In questo senso è fondamentale ribadire la centralità del paradigma formativo e quindi dell'orientamento come diritto della persona ad assumere un ruolo attivo e consapevole nei processi di istruzione, evitando dunque qualsiasi idea, metodo o approccio di orientamento che comporti l'esercizio di un potere eterodirettivo o che insista sull'indirizzamento attraverso strumenti che sfuggono al controllo del soggetto o inibiscono la sua iniziativa. Non si dimentichi che lo scopo finale di ogni processo di orientamento formativo non è l'elaborazione di un buon progetto per il futuro, l'accettazione di un consiglio o la corrispondenza tra domanda e offerta di lavoro, bensì l'effettiva capacità e volontà della persona

¹² Id., *Orientamento*, cit., p. 181.

¹³ *Ibidem*.

di agire, con le risorse a disposizione, al fine di perseguire i propri obiettivi, secondo la logica di *empowerment* che propriamente distingue questo paradigma¹⁴.

La didattica orientativa, che per statuto dovrebbe puntare ai traguardi di apprendimento previsti dalle singole discipline ed enumerati nei profili in uscita dei diversi gradi e ordini di scuola, deve anche contribuire in modo intenzionale allo sviluppo di competenze orientative, ovvero – secondo la definizione di Pombeni e Guglielmi, – «l'insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali necessari per fronteggiare efficacemente compiti orientativi specifici (ad esempio: scelta scolastica, la ricerca del lavoro, il ricollocamento, ecc.), possono essere disponibili al soggetto in maniera autonoma o possono essere sviluppate attraverso azioni specifiche»¹⁵. Entrato quindi nel dibattito e nella riflessione teorica sull'orientamento¹⁶, il costrutto di competenza orientativa entra ufficialmente nella scuola pubblica italiana grazie alle *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* (C.M. 43/2009), dove si legge che gli interventi educativi tendono a favorire:

- a) la maturazione di un metodo (uno stile, una cultura, un insieme di atteggiamenti, ecc.) centrato sull'approccio dell'auto-orientamento;
- b) lo sviluppo di competenze orientative, non immediatamente finalizzate alla gestione di compiti orientativi concreti, ma funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto ad obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni, eccetera.

Ancora sulla scorta delle riflessioni di Maria Luisa Pombeni¹⁷, il concetto viene poi ulteriormente approfondito da Speranzina Ferraro, coordinatrice del Forum Nazionale Orientamento e curatrice di un imponente volume della collana «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione»¹⁸, e poi, soprattutto, nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* del 2014, dove si giunge a una distinzione più netta tra «competenze orientative di base», da sviluppare attraverso «l'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante», e «competenze di monitoraggio/gestione del percorso individuale», da sviluppare con «attività di accompagnamento e di consulenza orientativa» che sono rivolte a gruppi o individui «in risposta a bisogni orientativi specifici».

¹⁴ F. Batini, *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, Loescher, Torino 2015, pp. 7-8.

¹⁵ M. L. Pombeni, D. Guglielmi, *Competenze orientative: costrutti e misure*, «Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento», 1-3, 2000, pp. 26-37, a p. 26.

¹⁶ Cfr. almeno F. Marostica, *Dalle competenze orientative all'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante*, in *Prospettive per l'orientamento. Studi ed esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni*, a cura di D. Guglielmi e M.G. D'Angelo, Carocci, Roma 2011, pp. 209-218.

¹⁷ M. L. Pombeni, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*, «Professionalità», 65, 2001, pp. I-VI.

¹⁸ *Il Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, a cura di S. Ferraro, Le Monnier, Firenze 2011.

Attraverso le didattiche disciplinari, quindi, la scuola dovrebbe contribuire allo sviluppo delle competenze orientative di base, che, si legge nella circolare ministeriale 29/2012, «corrispondono alle competenze chiave di cittadinanza», mentre viene affidato ad ulteriori «interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti», si legge ancora nella circolare, lo sviluppo di «competenze orientative specifiche», che esulano dai compiti e dagli scopi della didattica orientativa e che possono essere individuate nel seguente elenco:

- saper analizzare le proprie risorse in termini di interessi e attitudini ma anche di saperi e competenze;
- saper esaminare con realismo le opportunità e le risorse a disposizione ma anche vincoli e condizionamenti che regolano la società e il mondo del lavoro;
- mettere in relazione opportunità e vincoli in modo da trarne indicazioni per scegliere;
- assumere decisioni e perseguire gli obiettivi;
- progettare il proprio futuro e declinarne lo sviluppo;
- attuare i progetti delineati e decisi;
- monitorare e valutare le azioni realizzate e lo sviluppo del progetto in termini di criticità e forza e di aggiustamenti necessari.

Questo, invece, è l'elenco delle competenze chiave di cittadinanza così come sono declinate nell'allegato 2 del D.M. 22 agosto 2007 n. 139 e nel relativo *Modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'obbligo di istruzione* (D.M. 9/2010):

- imparare ad imparare;
- progettare;
- comunicare;
- collaborare e partecipare;
- agire in modo autonomo e responsabile;
- risolvere problemi;
- individuare collegamenti e relazioni;
- acquisire ed interpretare l'informazione.

A questi traguardi oggi si possono aggiungere o, meglio, sostituire, i risultati previsti dai modelli di certificazione delle competenze (DM 14/2024) e dalla norma sui percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO). Si tratta di quattro aree di competenza, le cui caratteristiche sono descritte puntualmente per ciascun livello scolastico, dalla fine della primaria alla secondaria di secondo grado. Si fornisce di seguito il quadro delle quattro competenze a cui si fa riferimento nelle *Linee guida dei Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* per il triennio delle scuole secondarie di secondo grado:

- La *competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare* consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare

a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo.

- La *competenza in materia di cittadinanza* si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità.
- La *competenza imprenditoriale* si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario.
- La *competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali* implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti.

La domanda a cui deve rispondere l'insegnante di materie letterarie è la medesima che dovrebbero porsi i docenti delle altre discipline: come può contribuire l'insegnamento linguistico-letterario al raggiungimento di questi traguardi da parte di ogni studente? Con quali risorse cognitive? E con quali approcci, metodi e tecniche didattiche? E poi, soprattutto, come prevenire gli effetti potenzialmente deleteri di un'idea di orientamento che «invita i soggetti [...] a disciplinare i propri desideri, le proprie aspirazioni, scelte e comportamenti al fine di adattarsi efficacemente a un quadro economico e sociale definito come immutabile»¹⁹, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze e alimentando un clima di competizione o di frustrazione all'interno delle comunità scolastica?

3. Dall'orientamento narrativo alla didattica orientativa con la letteratura

È ancora Marco Romito a sottolineare le potenzialità di un approccio narrativo all'orientamento che faciliterebbe «l'acquisizione di un "vocabolario" di storie possibili e, dunque, di competenze utili per immaginare, per sé stessi e per gli altri, orizzonti di azione e di significato inaspettati». Tuttavia, per quanto sia possibile e auspicabile arricchire l'immaginario dei soggetti e favorire la presa di consapevolezza, lo studioso individua anche i limiti e i rischi di un approccio centrato sullo sviluppo delle competenze di auto-orientamento:

¹⁹ Romito, *Orientamento*, cit., p. 180.

Una pratica come quella dell'orientamento narrativo può favorire la rottura di ciò che riteniamo più probabile o "normale" per noi stessi e quindi può aprire una breccia nei processi di riproduzione delle disuguaglianze di genere, classe, razziali, ecc.

Questo tipo di azioni è essenziale per equipaggiare gli individui per navigare il cambiamento sociale in una certa misura per favorire processi di mobilità sociale. Tuttavia, a causa della loro focalizzazione sui singoli, su desideri, storie e progetti perlopiù individuali, corrono il rischio di allinearsi pericolosamente al discorso individualizzante che caratterizza i dispositivi istituzionali visti in precedenza. Dopo aver aperto orizzonti di scelta e di azione possibili, dopo aver potenziato studenti e studentesse attraverso l'acquisizione di competenze auto-orientative, il rischio è quello di contribuire alla retorica illusoria dell'individuo imprenditore di sé, capace di forgiare il suo destino se attrezzato di capacità di progettazione, resilienza e adattamento²⁰.

L'espressione orientamento narrativo si riferisce a una metodologia di orientamento formativo sviluppata in Italia a partire dalla fine degli Novanta²¹, contestualmente all'emanazione della prima direttiva ministeriale in cui si stabilisce che l'orientamento è una «attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado», e come «parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia», che dovrebbe esplicarsi «in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere sé stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile»²². Facendo proprie alcune delle fondamentali lezioni di quella che nelle scienze umane viene definita sinteticamente svolta narrativa²³, Federico Batini dà avvio a una serie di iniziative di ricerca teorica e di sperimentazione volte a consolidare una metodologia che si fonda sull'ipotesi che attraverso il ricorso a stimoli e produzioni narrative, e grazie a un continuo processo di testualizzazione e autointerpretazione da parte dei soggetti interessati, sia possibile moltiplicare i significati attribuiti al proprio vissuto e quindi aprire l'immaginario a alternative e cambiamenti. La «testualizzazione», si legge in uno dei primi scritti sull'argomento, apre a una «pluralità di realtà possibili», può auspicabilmente far scaturire «sospensione, sorpresa, straniamento, disorientamento, smarrimento»²⁴: tutte sensazioni che nascono proprio dal contrasto tra la

²⁰ Ivi, p. 181.

²¹ *Per un orientamento narrativo*, a cura di F. Batini e R. Zaccaria, FrancoAngeli, Milano 2000.

²² *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti* (487/1997).

²³ Cfr. M. Kreiswirth, *Trusting the Tale: The Narrativist Turn in the Human Sciences*, «New Literary History», 23, 3, 1992, pp. 629-657.

²⁴ F. Batini, *Foto dal futuro: un progetto e una ricerca*, in *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, a cura di F. Batini e R. Zaccaria, Zona, Arezzo 2002, pp. 15-38, a p. 16.

pretesa di conoscere una trama che abbia uno sviluppo lineare, una conclusione univoca, e la moltiplicazione delle storie possibili a cui dovrebbero aprire le attività didattiche proposte durante i percorsi di orientamento narrativo. Muovendo dal presupposto che «chi fa professione di orientamento non può non assegnare all'autonomia decisionale dell'individuo, al giorno d'oggi, un valore inestimabile e non può, per gli stessi motivi, non credere nella funzione emancipata della quale l'orientamento può e deve farsi carico»²⁵, le successive ricerche e i progetti sull'orientamento narrativo hanno cercato – al livello “micro” della didattica – di individuare dispositivi, procedure e strumenti finalizzati ad aprire una breccia in quei processi di riproduzione delle disuguaglianze che rischierebbero, in assenza di un'azione intenzionalmente educativa da parte di ogni insegnante, di essere addirittura rafforzati e consolidati proprio durante e attraverso le attività di orientamento.

I percorsi di orientamento narrativo, costruiti generalmente intorno a quella che viene chiamata una *narrazione guida*²⁶ – generalmente un romanzo, oppure un tema o un motivo narrativo, come per esempio la scelta, la fuga, eccetera –, sono progettati in modo dettagliato, fornendo alla persona esperta di orientamento tutte le istruzioni e i materiali necessari (i testi da condividere, le schede per le attività di rielaborazione, eventuali materiali per il disegno o la scrittura, eccetera). La loro durata può variare tra 10 e 20 ore, articolate in almeno quattro o cinque incontri, a seconda del contesto e delle dimensioni dei gruppi coinvolti, che a scuola possono coincidere con il gruppo classe. Alla persona che conduce i gruppi – che solitamente non coincide con l'insegnante, a meno che non si tratti di un'attività di didattica orientativa – è richiesto di garantire un clima accogliente e rispettoso, in cui siano possibili l'ascolto reciproco e la condivisione di storie.

I risultati e gli strumenti della ricerca sull'orientamento narrativo, che negli anni si sono avvalsi del contributo di studiosi e studiosi di diverse aree disciplinari, dalla sociologia della vita quotidiana alla psicologia cognitiva, dalla teoria letteraria alla letteratura italiana, sono all'origine dello sviluppo di procedure di didattica orientativa con approccio narrativo per l'insegnamento letterario. I recenti studi letterari riconducibili alla svolta bioculturale e alla prospettiva enattivista²⁷ hanno peraltro confermato la legittimità del ricorso alla mediazione delle storie per sollecitare la simulazione di esperienze altrimenti inaccessibili o indesiderate, e alla lettura e scrittura letterarie per esercitare le capacità immaginative e far prendere consapevolezza del loro potenziale trasformativo, aprendo la strada a una collaborazione più stretta tra i diversi settori disciplinari.

²⁵ Ivi, p. 24.

²⁶ F. Batini, S. Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento 2008, p. 159-161.

²⁷ Cfr. *supra*, cap. 2. Per l'enattivismo si rinvia in particolare a Caracciolo, *The Experientiality of Narrative*, cit.

4. Orientare con la letteratura

Dall'incontro tra ricerca educativa e teorie della lettura e della scrittura letteraria, intese rispettivamente come una specializzazione del comportamento narrativo e come un processo di artificazione del linguaggio, ha preso avvio il progetto "Orientare con la letteratura", nel cui ambito sono stati realizzati e messi alla prova dei kit didattici per svolgere attività di didattica orientativa con approccio narrativo nelle scuole secondarie del primo e del secondo ciclo.

Diversamente da quanto accade nell'orientamento narrativo, che preferibilmente ricorre a percorsi basati su un'unica narrazione guida, che può essere un romanzo – per esempio, *Il racconto dell'isola sconosciuta* di Saramago, oppure *Il conte di Montecristo* di Dumas, – da cui vengono ricavati più brani da leggere ad alta voce, e quindi più esercizi e prodotti da realizzare in classe, nel caso della didattica orientativa si è preferito preparare dei percorsi meno strutturati, che ruotano intorno alle stesse esperienze – la scelta, l'incontro con l'altro, l'affrontare situazioni inattese o la risoluzione di un problema – ma che lasciano a chi insegna un certo margine di libertà, oltre che la responsabilità di individuare, tra i materiali forniti con ogni kit didattico, quelli più adatti alla propria situazione.

Per la realizzazione di ogni singolo kit didattico – che contiene le istruzioni, un brano letterario e le eventuali schede didattiche per le studentesse e gli studenti²⁸ – si è proceduto in questo modo:

- individuazione del brano ritenuto più adatto allo svolgimento di un'attività didattica in grado di promuovere le competenze di auto orientamento;
- progettazione delle attività didattiche e dei relativi strumenti;
- scrittura della microprogettazione didattica, ovvero delle istruzioni dettagliate da fornire all'insegnante.

A titolo di esempio, si riporta di seguito il contenuto della microprogettazione di un'attività articolata in tre parti: la lettura ad alta voce condivisa di un brano narrativo, funzionale a favorire un'esperienza estetica, portando metaforicamente ogni studente ad abitare provvisoriamente nel mondo narrato; un esercizio di rielaborazione dell'esperienza, cui segue la condivisione dei propri testi e delle proprie riflessioni; un momento conclusivo, durante il quale si fa un rapido bilancio e si sollecitano eventuali domande sull'autrice o sull'opera, in modo da creare a posteriori un nesso con l'attività più propriamente disciplinare.

Questo kit didattico, intitolato *La prova di me*, è suggerito per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado.

1) Narrazione e lettura comune (10 minuti)

L'insegnante prepara la lettura del brano scelto – un passo dalla prima parte dell'*Isola di Arturo* di Elsa Morante (1957) – raccontando oralmente la trama del romanzo, in modo da fornire le informazioni necessari a comprendere il brano.

²⁸ I kit didattici sono ora disponibili sul sito orientale.unisi.it.

Si tratta del passo in cui il padre di Arturo perde l'orologio durante un bagno in mare, e finalmente al ragazzo si presenta l'occasione giusta per compiere un'impresa e ottenere l'ammirazione e la gratitudine del genitore²⁹.

Immediatamente dopo la lettura ad alta voce condivisa del brano è utile fare domande che stimolino l'immersione nel mondo narrato e la condivisione delle immagini e delle eventuali emozioni ("Come vi è sembrato?", "C'è un punto più emozionante degli altri?", "Avete visto i personaggi?" "E l'ambiente?", "Che ne pensate di Arturo?").

2) *Un esercizio scrittura (40 minuti)*

Alla lettura segue un esercizio di scrittura. Ogni studente scrive una storia in una scheda che contiene l'incipit. L'attività può essere svolta anche in piccoli gruppi.

Queste sono le indicazioni da fornire agli/alle studenti: «Come Arturo, adesso anche tu stai per avere la tua occasione. Scegli un'ambientazione per il tuo racconto, di cui sei il personaggio protagonista. Accanto a te si trova un altro personaggio, una persona a cui tieni molto, davanti alla quale hai occasione di compiere un'impresa importante, che possa rivelare il tuo valore. Quando hai immaginato la situazione e i personaggi, scrivi una storia che inizia con questa frase: *Finalmente, un giorno, io credevo arrivata l'occasione che avevo sempre aspettato, di dargli la grande prova di me! ...*».

I testi prodotti vengono condivisi con la lettura ad alta voce. La condivisione è volontaria e deve essere sollecitata e coadiuvata da un atteggiamento non giudicante. È utile in questa fase dare riscontri positivi e puntuali dopo ogni lettura («Mi è piaciuto questo aspetto...», «Molto interessante il passaggio...») e fare eventuali domande sul processo di scrittura («Come è andata?», «L'avete scritto volentieri?», «Vi siete sentiti Arturo almeno per un po'?»).

3) *Conclusioni e connessioni (10 minuti)*

L'insegnante fornisce alcune informazioni sul romanzo letto e sull'autrice, sollecita domande sull'autrice o sull'opera e se necessario cerca le informazioni su internet insieme alle/agli studenti. È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati o da trattare durante il percorso scolastico (per es. il romanzo di formazione, il narratore omodiegetico, storie di personaggi adolescenti, l'isola di Procida ecc.).

L'attività si conclude con la compilazione del diario di bordo e l'archiviazione dei testi prodotti.

²⁹ E. Morante, *L'isola di Arturo*, in Ead., *Opere*, vol. I, a cura di C. Cecchi e C. Garboli, Mondadori, Milano 1998, pp. 985-987.

Riferimenti bibliografici

- Acutis C. (a cura di), *Insegnare la letteratura*, Pratiche, Parma 1979.
- Albano Leoni F., *Voce. Il corpo del linguaggio*, Carocci, Roma 2022.
- Anichini A., *Il testo digitale. Leggere e scrivere nell'epoca dei nuovi media*, Apogeo, Milano.
- Argentin G., Barbetta G., Manzella E., *Un consiglio che orienta alla disuguaglianza*, «Lavoce.info», 28 giugno 2023 (ultima consultazione 14 giugno 2025).
- Argentin G., *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, Il Mulino, Bologna 2021.
- Armellini G., *Come e perché insegnare la letteratura. Strategie e didattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna 1987.
- Armellini G., *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere di insegnante*, Unicopli, Milano 2008.
- Balboni P. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Utet, Torino 2004.
- Balboni P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino 2019.
- Baldacci M., *I modelli dell'insegnamento nell'epoca della società conoscitiva*, in Id. (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004, pp. 13-59.
- Barengli M., *Poetici primati. Saggio su letteratura e evoluzione*, Quodlibet, Macerata 2020.
- Barkow J., Cosmides L., Tooby J. (eds.), *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, Oxford University Press, New York 1992.
- Batini F. (a cura di), *Il futuro della lettura ad alta voce*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Batini F., Bartolucci M., Toti G., Castano E., *Shared reading aloud fosters intelligence. Three cluster-randomized control trials in elementary and middle school*, «Intelligence», 108, 2025.
- Batini F., Giusti S. (a cura di), *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- Batini F., Giusti S. (a cura di), *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*, FrancoAngeli, Milano 2022.

- Batini F., Giusti S., *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento 2008.
- Batini F., Giusti S., *Zona di lettura ad alta voce*, in Lucisano P. (a cura di), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2022, t. II, pp. 161-174.
- Batini F., Guglielmini G. (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna 2024.
- Batini F., Zaccaria R. (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- Batini F., Zaccaria R. (a cura di), *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Zona, Arezzo 2002.
- Batini F., *Progettare e valutare per competenze*, in Tonelli N. (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino 2014, pp. 75-93.
- Batini F., *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, Loescher, Torino 2015.
- Batini F., *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*, Carocci, Roma 2022.
- Bemporad C., *L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature: un outil pour la recherche et l'enseignement*, in Denizot N., Dufays J.-L., Louichon B. (éd.), *Approches didactiques de la littérature*, Presses universitaires de Namur, Namur 2019, pp. 125-138.
- Benvenuti G., Ceserani R., *La letteratura nell'età globale*, Il Mulino, Bologna 2012.
- Bernini M., Caracciolo M., *Letteratura e scienze cognitive*, Carocci, Roma 2013.
- Bertocchi D., *L'approccio al testo letterario nella scuola dell'obbligo*, in *L'italiano a scuola* (pp. 267-281), La Nuova Italia, Firenze.
- Bertoni F., *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, Ledizioni, Milano 2011.
- Bertoni F., *La teoria alla prova*, «Comparatismi», 3, 2018, pp. 39-49.
- Biesta G., *The Rediscovery of Teaching*, Taylor & Francis, Milton Park 2017 (trad. it. *Riscoprire l'insegnamento*, Cortina, Milano 2022).
- Bloom H., *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry*, Oxford University Press, New York 1973.
- Bloom H., *How to read and why*, Touchstone, New York 2000 (trad. it. *Come si legge un libro e perché*, BUR, Milano 2001).
- Bologna C., *Flatus vocis. Metafisica e antropologia della voce*, Sossella, Roma 2022.
- Bolter J.D., Grusin R., *Remediation. Understanding New Media*, MIT Press, Cambridge (Mass.) 1998 (trad. it. *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini Studio, Milano 2002).
- Borys C., *La lettura tra appropriazione e emancipazione: gli operai-lettori di Jacques Rancière*, in Carati S., Malvestio M., Marfè L., Metlica A., Vignotto V. (a cura di), *Poteri della lettura. Pratiche, immagini, supporti*, Padova University Press, Padova 2024, vol. 1, pp. 225-235.
- Bosso R. (a cura di), *Dalle pagine al quaderno. Cinque anni di Pagina che non c'era*, Arcoiris, Salerno 2016.
- Bottiroli G., *Che cos'è la teoria della letteratura. Fondamenti e problemi*, Einaudi, Torino 2006.
- Brillant Rannou N., Le Goff F., Fourtanier M.-J., Massol J.-F., dir., *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Champion, Paris 2020.
- Brioschi F., *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, Net, Milano 2006.

- Brioschi F., *Critica della ragion poetica e altri saggi di letteratura e filosofia*, Bollati Boringhieri, Torino 2022.
- Bruner J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.)-London 1986 (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari-Roma 2003).
- Bruner J., *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge 1990 (trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).
- Bruner J., *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1996 (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2001).
- Bruner J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura e vita*, Laterza, Bari-Roma 2002.
- Buffoni F., *Con il testo a fronte. Indagine sul tradurre e sull'essere tradotti*, Interlinea, Novara 2007.
- Bulzoni L., *Una meravigliosa solitudine. L'arte di leggere nell'Europa moderna*, Einaudi, Torino 2019.
- Burke M., Fialho O., Zyngier S. (eds.), *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 2016.
- Cadioli A., *Il critico navigante. Saggio sull'ipertesto e la critica letteraria*, Marietti, Genova 1998.
- Calabrese S., *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano 2010.
- Calkins L., *The Art of Teaching Writing*, Heinemann, Portsmouth (NH) 1994.
- Calvani A., *Manuale di Tecnologia dell'educazione. Orientamenti e prospettive. Nuova edizione aggiornata*, Ets, Pisa 2004.
- Caracciolo M., *The Experientiality of Narrative. An Enactivist Approach*, De Gruyter, Berlin-Boston 2014.
- Carta A. (a cura di), *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche di una disciplina*, Loescher, Torino 2019.
- Casati R., *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Castano E., Martingano A.J., Perconti P., *The effect of exposure to fiction on attributional complexity, egocentric bias and accuracy in social*, «PLoS ONE», 15, 5, 2020.
- Castellana R., *Risorse digitali dantesche: testi, commenti, metrica, filologia*, «Allegoria», 48, pp. 96-124.
- Castellana R., *C'è un ipertesto in questa classe? Ipertesti e didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria superiore*, «Allegoria», 25, 1997, pp. 91-105.
- Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016.
- Ceserani R., *Come insegnare letteratura*, in Cecchi O., Ghidetti E. (a cura di), *Fare storia della letteratura*, Editori Riuniti, Roma 1986, pp. 153-171.
- Ceserani R., *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Bari-Roma 1999.
- Ceserani R., *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Bruno Mondadori, Milano.
- Cecchi D., *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, «RicercaAzione», 2, 2010, pp. 215-235.
- Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1966.
- Cisotto L., *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma 2006.
- Cloutier J., *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média ou l'ère d'Emerc*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal 1973.
- Colombo A., *Italiano: educazione linguistica e letteraria*, in Colombo A., D'Alfonso R., Pinotti M. (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 43-70.

- Cometa M., *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Cortina, Milano 2017.
- Cometa M., *Letteratura e darwinismo. Introduzione alla biopoetica*, Carocci, Roma 2018.
- Cometa M., *Letteratura e scienze del bios: il caso di Siri Hustvedt*, in Carta A. (a cura di), *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche di una disciplina*, Loescher, Torino 2019, pp. 27-37.
- Cosio G., *Tzvetan Todorov: ipotesi per un ritratto a figura intera*, «ACME – Annali della Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università degli Studi di Milano», 55, 3, 2012, pp. 221-242.
- Costa S., *Introduzione alla poetica cognitiva*, Aracne, Roma 2014.
- De Mauro T., *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Bari-Roma 2018.
- De Pizan C., *La Città delle Dame*, Carocci, Roma 1997.
- De Robertis D., *Commentare la poesia, commentare la prosa*, in Besomi O., Caruso C. (a cura di), *Il commento ai testi. Atti del seminario di Ascona 2-9 ottobre 1989*, Birkhäuser Verlag, Basel-Boston-Berlin 1992, pp. 169-213.
- Del Rey A., *Le succès mondial des compétences dans l'éducation: histoire d'un détournement*, «Rue Descartes», 73, 2012, pp. 7-21.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Cortina, Milano 2020.
- Di Nicola P., *La ricezione letteraria degli studenti delle scuole secondarie*, in Giusti S., Molè M.A. (a cura di), *Orientare con la letteratura. La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 115-129.
- Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, De Boeck, Louvain-la-Neuve 2005.
- Dufays J.-L., *Compétences et apprentissage de la littérature*, in Brillant Rannou N. et al. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Champion, Paris 2020, pp. 44-47.
- Eco U., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994.
- Erdas F.E., *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Armando, Roma 1991.
- Falcetto B., *Conoscere le cornici. Per una didattica reattiva della letteratura*, in Giusti S., Tonelli N. (a cura di), *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*, Loescher, Torino 2024, pp. 15-26.
- Ferraro S. (a cura di), *Il Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, Le Monnier, Firenze 2011.
- Fialho O., *Self-Modifying Experiences in Literary Reading. A Model for Reader Response (PhD Dissertation)*, University of Alberta, Edmonton 2012.
- Fialho O., *What is Literature for? The Role of Transformative Reading*, «Cogent Arts & Humanities», 6, 2019.
- Fini A., Vanni L., *Learning Object e metadati. Quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento 2004.
- Fiormonte D., *Scrittura e filologia nell'era digitale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- Flabbi L., *Dettare i versi a Socrate. Il traduttore di poesia come imitatore*, Le Lettere, Firenze 2008.
- Fusillo M., *Estetica della letteratura*, Il Mulino, Bologna 2009.
- Gallese V., *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*, in Morelli U., *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Allemandi, Torino 2010, pp. 245-262.
- Gallese V., *Embodied simulation theory. Imagination and narrative*, «Neuropsychanalysis», 13, 2, 2011, pp. 196-200.
- Galliani L., Costa R., *Valutare l'e-learning*, Pensa Multimedia, Lecce 2003.

- Galliani L., *Il processo è il messaggio*, Cappelli, Bologna 1979.
- Genette G., *Figures III*, Seuil, Paris 1972 (trad. it. *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi, Torino 1976).
- Giancotti M., *Educare al testo letterario. Appunti e spunti per la scuola primaria*, Mondadori Education, Milano 2022.
- Gigliozzi G., *Introduzione all'uso del computer negli studi letterari*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Giovagnoli M., *Cross-media. Le nuove narrazioni*, Apogeo, Milano 2009.
- Giovannetti P., *Florilegi, crestomazie, storie letterarie: l'elettismo necessario delle antologie scolastiche*, «Per leggere», 11, 2006, pp. 215-227.
- Giusti S., *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci, Roma 2015.
- Giusti S., Gui M., Micheli M., Parma A., *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Collana Materiali Uval, Roma 2015.
- Giusti S., Molè M.A., *Orientare con la letteratura. La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2024.
- Giusti S., Tonelli N., *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, Loescher, Torino 2021.
- Giusti S., *Introduzione. L'esperienza della lettura*, in Batini F., Giusti S. (a cura di), *Imparare dalla lettura*, Loescher, Torino 2013, pp. 7-17.
- Giusti S., *Più forte di me. La letteratura come risorsa per la vita. Una conversazione con Marielle Macé*, in Batini F., Giusti S. (a cura di), *Imparare dalla lettura*, Loescher, Torino 2013, pp. 85-105.
- Giusti S., *Per una didattica della letteratura*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2014.
- Giusti S., *Le tecnologie digitali a scuola*, «Le forme e la storia», 9, 1, 2016, pp. 143-162.
- Giusti S., *L'artigianato della lettura e la formazione degli insegnanti*, in Latini F., Giusti S. (a cura di), *Per leggere i classici del Novecento*, Loescher, Torino 2017, pp. 539-547.
- Giusti S., *Tradurre le opere, leggere le traduzioni*, Loescher, Torino 2018.
- Giusti S., *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Carocci, Roma 2023.
- Glattauer D., *Le ho mai raccontato del vento del Nord*, Feltrinelli, Milano 2010.
- Glissant É., *Introduction à une poétique du divers*, Gallimard, Paris 1996 (trad. it. *Poetica del diverso*, Meltemi, Roma 1998).
- Goodman N., *Languages of Art*, The Bobbs-Merrill Company, Indianapolis 1968.
- Hustvedt S., *Living, Thinking, Looking*, Hodder & Stoughton, London 2012 (trad. it. *Vivere, pensare, guardare*, Einaudi, Torino 2014).
- Iser W., *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, Fink, München 1976 (trad. it. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Il Mulino, Bologna 1987).
- Italia P., *Editing Novecento*, Salerno Editrice, Roma 2013.
- Jakobson R., *Essai de linguistique générale*, Éditions de Minuit, Paris 1966 (trad. it. *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1966).
- Jedlowski P., *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Il Mulino, Bologna 2005.
- Jedlowski P., *Il sapere dell'esperienza*, Carocci, Roma 2008.
- Jedlowski P., *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- Jedlowski P., *Il piacere del racconto*, in Giusti S., Batini F. (a cura di), *Imparare dalla lettura*, Loescher, Torino 2013, pp. 19-28.
- Jedlowski P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mesogea, Messina 2022.

- Kreiswirth M., *Trusting the Tale. The Narrativist Turn in the Human Sciences*, «New Literary History», 23, 1992, pp. 629-657.
- Kuiken D., Jacobs A.M. (eds.), *Handbook of Empirical Literary Studies*, De Gruyter, Berlin 2021.
- Landow G., *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1992 (trad. it. *Ipertesto. Il futuro della scrittura*, Baskerville, Bologna 1993).
- Lausberg H., *Elemente der Literarischen Rhetorik*, Verlag Max Hueber, München 1949 (trad. it. *Elementi di retorica*, Il Mulino, Bologna 2003).
- Lavieri A., *Introduzione. Per una traduttologia del come. Emilio Mattioli*, in Mattioli E., *Il problema del tradurre (1965-2005)*, Mucchi, Modena 2017, pp. 7-17.
- Lazzari M., Bianchi A., Cadei M., Chesi C., Maffei S., *Informatica umanistica*, McGraw-Hill, Milano 2010.
- Lelario A., Cosentino V., Armellini G. (a cura di), *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, Pratiche, Milano 1998.
- Luperini R., *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, Manni, Lecce 2013.
- Luperini R., *L'interpretazione dei testi letterari: la parte del commento*, in Gentili S., *Il commento ai testi letterari. Atti del Convegno di Studi Perugia 14-15 aprile 2005*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, pp. 1-8.
- Luperini R., *Il professore come intellettuale*, Lupetti-Manni, Milano-Lecce 1998.
- Machiavelli N., *Opere*, Utet, Torino 1984.
- Magrelli V., *Il sangue amaro*, Einaudi, Torino 2014.
- Mantovani G., *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, Il Mulino, Bologna 1995.
- Marostica F., *Dalle competenze orientative all'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante*, in Guglielmi D., D'Angelo M.G. (a cura di), *Prospettive per l'orientamento. Studi ed esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni*, Carocci, Roma 2011, pp. 209-218.
- Massol J.-F., *Le sujet lecteur-scripteur: brève histoire française d'un paradigme didactique contemporain*, «Effetti di Lettura / Effects of Reading», 1, 1, 2022, pp. 17-29.
- Mattioli E., *Per una critica della traduzione*, «Studi di Estetica», 14, 1996, pp. 193-198.
- Mazzarella A., *La grande rete della scrittura. La letteratura dopo la rivoluzione digitale*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- Miall D.S., Kuiken D., *Aspects of Literary Response. A New Questionnaire*, in Rusch G. (ed.), *Empirical Approaches to Literature*, Lumis, Siegen 1995, pp. 359-367.
- Morante E., *Opere*, Mondadori, Milano 1998.
- Mordenti R., *Informatica e critica dei testi*, Bulzoni, Roma 2001.
- Mordenti R., *Sul concetto di 'testo' (da Gutenberg all'informatica)*, in Id., *L'altra critica*, Meltemi, Roma 2007, pp. 129-166.
- Mosca S. (a cura di), *La creatività nell'espressione*, La Nuova Italia, Firenze 1972.
- Nadiani G., *Door tuin naar town ovvero come saltare i muri senza l'asta. Appunti su traduzione e minorità*, Ragazzini, Faenza 2004.
- Nemesio A. (a cura di), *L'esperienza del testo*, Meltemi, Roma 1999.
- Numerico T., Fiorimonte D., Tomasi F., *L'umanista digitale*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Nussbaum M., *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1997 (trad. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2006).
- Nussbaum M., *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010 (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2014).

- Oatley K., *The Mind's Flight Simulator*, «The Psychologist», 21, 2008, pp. 1030-1033.
- Orlandi T., *Informatica testuale. Teoria e prassi*, Laterza, Bari-Roma 2010.
- Perrenoud P., *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris 1997 (trad. it. *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2010).
- Perrenoud P., *Quand l'école prétend préparer à la vie. Développer des compétences ou enseigner des savoirs?*, ESF, Paris 2011 (trad. it. *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*, Anicia, Roma 2016).
- Petruccioli D., *Falsi d'autore. Guida pratica per orientarsi nel mondo dei libri tradotti*, Quodlibet, Macerata 2014.
- Picard M., *La lecture comme jeu*, Les Éditions de Minuit, Paris 1986.
- Pieper I., *L1 Education and the Place of Literature*, in Green B., Erixon P. (eds.), *Rethinking L1 Education in a Global Era*, Springer, Cham 2020, pp. 115-132.
- Poletti Riz J., *Scrittori si diventa. Metodi e strumenti per un laboratorio di scrittura in classe*, Erickson, Trento 2017.
- Pombeni M.L., Guglielmi D., *Competenze orientative: costrutti e misure*, «Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento», 1, 3, pp. 26-37.
- Pombeni M.L., *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*, «Professionalità», 65, I-VI, 2001.
- Porcheddu A., *Richard Rorty e il romanzo come formazione*, in Cambi F. (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, Armando, Roma 2022, pp. 54-66.
- Portelli A., *Storie orali*, Donzelli, Roma 2017.
- Pozzi G., *Prefazione*, in Id. (a cura di), *Analisi testuali per l'insegnamento*, Liviana, Padova 1975, pp. 9-19.
- Prete A., *L'ospitalità della lingua. Baudelaire e altri poeti*, Manni, Lecce 1996.
- Raimo C. (a cura di), *Alfabeto della scuola democratica*, Laterza, Bari-Roma 2024.
- Raimondi E., *Un'etica del lettore*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Rancière J., *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, Paris 1987 (trad. it. *Il maestro ignorante*, Mimesis, Milano 2008).
- Rancière J., *Le spectateur émancipé*, La Fabrique, Paris 2008 (trad. it. *Lo spettatore emancipato*, DeriveApprodi, Roma 2018).
- Ricci L., *Tutti gli usi della parola a tutti: la Grammatica della fantasia e le riforme dell'educazione linguistica*, in Aldinucci A., Roghi V. (a cura di), *La felice impresa. Letture e commenti delle opere di Gianni Rodari*, Loescher, Torino 2022, pp. 45-63.
- Rico F., *Fragmentos y vinculos*, «Per leggere», 16, 2009, pp. 253-258.
- Ricoeur P., *Temps et récit*, Seuil, Paris 1983 (trad. it. *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1986).
- Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di raccontare storie*, Einaudi, Torino 1973.
- Rodari G., *Opere*, Mondadori, Milano 2020.
- Roghi V., *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Laterza, Bari-Roma 2020.
- Romano E., *Conoscenza e etica in Richard Rorty*, «Studi sulla formazione», 1, 2011, pp. 91-113.
- Romito M., *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie*, «Scuola democratica», 2, 2014, pp. 441-460.
- Roncaglia G., *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Laterza, Bari-Roma 2010.
- Rorty R., *Philosophy and The Mirror of Nature*, Princeton University Press, Princeton 1979 (trad. it. *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano 2004).

- Rorty R., *Redemption from Egotism. James and Proust as Spiritual Exercises*, «Telos», 3, 3, 2001, pp. 243-263.
- Rosenblatt L., *The Reader the Text the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1994.
- Rosenblatt L., *Literature as Exploration*, Modern Language Association of America, New York 1995.
- Ross K., *The World Literature and Cultural Studies Program*, «Critical Inquiry», 19, 1993, pp. 666-676.
- Rouxel A., Langlade G., *L'histoire de la didactique de la littérature, émergence d'une discipline*, in Brillant Rannou N. et al. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Champion, Paris 2020, pp. 15-34.
- Sahlfeld W., *Riflessioni sulla didattica del testo letterario nell'epoca delle competenze*, «Campi immaginabili», 1-2, 2016, pp. 392-416.
- Scaglioso C., *Mass-media*, La Scuola, Brescia 1988.
- Schaeffer J.-M., *Relazione estetica e conoscenza*, in Desideri F., Matteucci G., Schaeffer J.-M. (a cura di), *Il fatto estetico. Tra emozione e cognizione*, Ets, Pisa 2009, pp. 13-27.
- Schaeffer J.-M., *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Marchaisse, Vincennes 2011 (trad. it. *Piccola ecologia degli studi letterari. Perché e come studiare la letteratura?*, Loescher, Torino 2014).
- Schaeffer J.-M., *L'expérience esthétique*, Gallimard, Paris 2015.
- Scholes R., *Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English*, Yale University Press, New Haven 1985.
- Schrijvers M., Janssen T., Fialho O., Rijlaarsdam G., *Gaining insight into human nature. A review of literature classroom intervention studies*, «Review of Educational Research», 89, 1, 2018, pp. 3-45.
- Schrijvers M., *The Story, The Self, The Other: Developing Insight Into Human Nature in the Literature Classroom (PhD Dissertation)*, University of Amsterdam, Amsterdam 2019.
- Scibiorska M., Labbé M., Martens D., *Introduction. Patrimonialisations de la littérature. Institutions, médiations, instrumentalisations*, «Culture & Musées», 38, 2021, pp. 11-28.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- Segre C., *Notizie dalla crisi*, Einaudi, Torino 1993.
- Smorti A., *Storytelling. Perché non possiamo fare a meno delle storie*, Il Mulino, Bologna 2022.
- Spinazzola V., *La modernità letteraria*, Il Saggiatore, Milano 2001.
- Spinazzola V., *Critica della lettura. Leggere, interpretare, commentare e valutare un libro*, goWare, Firenze 2018.
- Stockwell P., *Cognitive Poetics. An Introduction*, Routledge, London-New York 2002.
- Stoppelli P., *La filologia italiana e il digitale*, in Pasquini E. (a cura di), *Studi e problemi di critica testuale. 1960-2010*, Commissione per i testi di lingua, Bologna 2012, pp. 87-98.
- Terracini L., *I segni e la scuola. La didattica della letteratura come pratica sociale*, La Rosa, Torino 1980.
- Todorov T., *Poétique de la prose*, Seuil, Paris 1971.
- Todorov T., *The Poetics of Prose*, Cornell University Press, Ithaca-London 1977.
- Todorov T., *Poétique de la prose (choix) suivi de Nouvelles recherches sur le récit*, Seuil, Paris 1978 (trad. it. *Poetica della prosa*, Bompiani, Milano 1995).
- Todorov T., *Les genres du discours*, Seuil, Paris 1978 (trad. it. *I generi del discorso*, La Nuova Italia, Firenze 1993).

- Todorov T., *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Seuil, Paris 1982 (trad. it. *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Einaudi, Torino 1984).
- Todorov T., *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage*, Seuil, Paris 1984 (trad. it. *Critica della critica. Un romanzo di apprendistato*, Einaudi, Torino 1986).
- Todorov T., *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Seuil, Paris 1995 (trad. it. *La vita comune*, Pratiche, Milano 1998).
- Todorov T., *L'homme dépaycé*, Seuil, Paris 1996 (trad. it. *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza*, Donzelli, Roma 1997).
- Todorov T., *La littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007 (trad. it. *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008).
- Tomasi F., *Metodologie informatiche e discipline umanistiche*, Carocci, Roma 2008.
- Tonelli N. (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino 2014.
- Wenger E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998 (trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006).
- Zanzotto A., *Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, in Id., *Le poesie e prose scelte*, Mondadori, Milano 1999, pp. 1161-1190.
- Zilio E., *Protagonisti dell'era digitale. Manuale per un uso consapevole delle nuove tecnologie*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Zumthor P., *Introduction à la poésie orale*, Seuil, Paris 1983 (trad. it. *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale*, Il Mulino, Bologna 1984).

Indice dei nomi

- Aarseth E. 133
Acutis C. 11, 48
Albano Leoni F. 72-73
Aldinucci B. 64
Alfonzetti B. 14
Alighieri D. 29, 139,
Altan F. T. 42
Anceschi L. 163
Anichini A. 132, 137
Argentin G. 168-169
Armellini G. 11-12, 49, 52, 56, 87
Baiocchi M. 27
Balboni P. E. 127, 163
Baldacci M. 105
Barbetta G. 168
Barengi M. 35, 39-41, 75, 80
Barkow J. 69
Bartolucci M. 76
Basigliani L. 138
Bassi B. 126
Batini F. 14, 66-68, 72, 76-77, 100, 105,
168, 172, 175-176
Baudelaire Ch. 112, 162
Bauman Z. 122
Bemporad C. 54
Benni S. 119
Benvenuti G. 162
Bernini M. 40
Bernstein R. J. 30
Bertocchi D. 49
Bertoni F. 39, 52, 81
Besomi O. 47
Bianchi A. 129
Bianciardi L. 116
Biesta G. 53
Bloom H. 30-31
Bologna C. 73
Bolter J. D. 132
Bongiovanni C. 23
Boringhieri G. 26, 31, 74-75, 126, 154
Borys C. 82-83
Bosso R. 157
Bottiroli G. 56
Botto M. 21
Bravi S. 159
Brik O. 56
Brillant Rannou N. 13
Brioschi F. 11, 39-41, 45, 49, 74-75, 80
Bruner J. 12, 17-20, 23-26, 31, 33, 155
Buffoni F. 162
Bulzoni L. 66-67
Burke M. 44

- Caburlotto F. 137
 Cadei M. 129
 Cadioli A. 126
 Calabrese S. 132-133
 Calkins L. 51
 Calvani A. 134-135, 138
 Cambi F. 32
 Cancro T. 14
 Caon F. 137
 Caracciolo M. 38, 40, 176
 Carati S. 83
 Carpitella M. 20
 Carta A. 14, 36
 Caruso C. 47
 Casadei A. 14
 Casati R. 142
 Castano E. 76
 Castellana R. 126-127, 130, 137
 Castoldi M. 102
 Cavarretta M. 43
 Cecchi C. 49, 178
 Ceciarelli E. 17
 Celentin P. 137-138
 Celuzza M. 116
 Cenciarelli G. 114
 Cervantes M. 29
 Ceserani R. 48-49, 54, 56, 141, 152-153, 155, 162
 Checchi D. 167, 170
 Chesi C. 129
 Ciari B. 52
 Cisotto L. 52, 55
 Cloutier J. 136
 Cognigni E. 137
 Collodi C. 133
 Colombo A. 94-95
 Cometa M. 13, 36-38, 41, 43, 69, 75, 155
 Constant B. 22
 Corazzini S. 112
 Cornalba L. 33
 Cosentino V. 87
 Cosio G. 20, 24
 Cosmides L. 69
 Costa R. 139, 157
 Costa S. 139, 157
 Culler J. 17
 Dal Bianco S. 77
 D'Alfonso R. 94
 D'Angelo M. G. 172
 D'Annunzio G. 110, 122
 Delbo Ch. 29
 De Mauro T. 163-164
 Demetrio D. 87
 Denizot N. 54
 De Robertis D. 47
 Desideri F. 41
 Di Girolamo C. 73
 Di Iasio V. 14
 Dini C. 19
 Di Nicola P. 81
 Dissanayake E. 40-41, 43
 Dostoevskij F. 26
 Dufays J.-L. 13, 53-54
 Eco U. 36-37, 56
 Ejchenbaum 56
 Erdas F. E. 88
 Falchetto B. 80
 Falcioni R. 152
 Faulkner W. 9-10
 Fedi F. 14
 Ferraro S. 172
 Fialho O. 44-45
 Fini A. 138
 Fiormonte D. 126-130
 Fish S. 49
 Flabbi L. 162
 Fourtanier M.-J. 13
 Fusillo M. 79
 Gallese V. 154
 Galliani L. 137, 139
 Garboli C. 178
 Gemenne L. 53
 Gentili S. 47
 Ghidetti E. 49
 Giacosa 112
 Gialdino G. 93
 Gigliozzi G. 126
 Giovagnoli M. 133
 Giovannetti P. 14, 49
 Giusti S. 14, 51, 53, 67-68, 74, 77, 80-81, 105, 141-142, 148, 160, 162, 169, 176
 Glattauer D. 138
 Glissant E. 165
 Goodman N. 70
 Grampa G. 26
 Granafei R. 19
 Green B. 53
 Grusin R. 132

- Guerzoni G. 67
 Guglielmi D. 172
 Guglielmini G. 168
 Gui M. 141
 Hjelmslev L. T. 56
 Howard R. 17
 Hustvedt S. 36, 67, 73
 Illica L. 112
 Iser W. 19
 Italia P. 126-127, 137
 Jakobson R. 56, 59
 Janssen T. 45
 Jedlowski P. 39, 67, 69, 73-74, 154
 Joyce J. 19
 Kreiswirth M. 175
 Kuiken D. 43, 62
 Kundera M. 24
 Labbé M. 47
 Landow G. 126
 Langlade G. 51
 La Rochefoucauld de la F. 26
 Latini F. 53
 Lausberg H. 40
 Lavieri A. 163
 Lazzari M. 129-130
 Ledur D. 53
 Le Goff F. 13
 Lelario A. 87
 Lessing G. E. 132
 Levi P. 110
 Lewis G. 19
 Louichon B. 54
 Luperini R. 47-50, 56, 64, 162
 Machiavelli N. 66-67
 Macé M. 81
 Maffei S. 14, 129
 Magrelli V. 68
 Malvestio M. 83
 Mansella D. 82
 Mantovani G. 138
 Manzella E. 168
 Manzoni A. 37, 42
 Marcheschi D. 58
 Marconi M. 159
 Marfè L. 83
 Marostica F. 172
 Martens D. 47
 Martinet A. 56
 Martingano A. 76
 Massol J.-F. 13, 51, 54
 Matteucci G. 41
 Mazzarella A. 154
 Merlini R. 139
 Metlica A. 83
 Mezzadri M. 137
 Miall D. S. 43
 Micheli M. 141
 Millone G. 25
 Müller T. 159
 Molè M. A. 53, 81
 Morante E. 177-178
 Mordenti R. 126-127
 Morelli U. 154
 Mosca S. 57
 Musumeci V. 126
 Nacinovich A. 14
 Nadiani G. 165
 Nemesio U. 36
 Neri F. 114, 165
 Niccol A. 118
 Nietzsche F. 31
 Notari G. 59
 Numerico T. 128, 130
 Oatley K. 42
 'O Carrol B. 114
 Orlandi T. 126
 Paderni S. 152
 Palazzeschi A. 110, 113
 Paolini M. 120
 Papa M. 116
 Parma A. 141
 Pascoli G. 110
 Pasquini E. 126
 Pavan E. 137
 Perconti J. P. 76
 Perrenoud Ph. 93-94, 151-152
 Petruccioli D. 160-161
 Pian A. 137
 Picard M. 12, 51-52
 Pieper I. 53
 Pietrobon E. 14
 Pinotti M. 94
 Pirandello L. 108-109
 Pizan de C. 9
 Poletti Riz J. 52, 54, 157
 Pombeni M. L. 172
 Porcheddu A. 32
 Portelli A. 9-10

- Pozzi G. 48
 Prete A. 162
 Prodon E. 26
 Propp V. J. 56
 Proust M. 26, 30
 Puccini G. 112-113
 Raimondi E. 66, 69
 Rancière J. 82-83
 Ricci L. 64
 Ricoeur P. 26
 Rico F. 131-132, 134
 Rijlaarsdam G. 45
 Ritter Santini L. 40
 Rocca F. 159
 Rodari G. 9, 11, 13-14, 52, 55-61, 63-64
 Roghi V. 57, 64
 Romano E. 32, 48-50
 Romito M. 167, 169-171, 174
 Roncaglia G. 126
 Rorty R. 13, 25, 29-33
 Rosenblatt L. 51-52, 68-70
 Ross K. 141
 Rouxel A. 51
 Rowling J. K. 133
 Rusch G. 43
 Sahlfeld W. 146
 Salizzoni R. 25
 Sartre J.-P. 24, 52
 Satrapi M. 42
 Saussure de F. 56, 59
 Scaglioso C. 136, 138
 Schaeffer J.-M. 13, 41, 43, 48, 50, 67, 70-71, 105, 146, 152-154
 Schrijvers M. 45
 Scialoja T. 110
 Scibiorska M. 47
 Scuola di Barbiana 9, 163
 Segre C. 47
 Serafini A. 23
 Shakespeare W. 26
 Skinner B. 135
 Sklovskij V. 56
 Smorti A. 70
 Sofocle 26
 Spinazzola V. 40, 52, 68, 76, 80
 Steiner G. 20
 Stockwell P. 67
 Stoppelli P. 126
 Stuart Mill J. 29
 Svevo I. 108-109
 Terracini L. 48, 56-57
 Todorov T. 12-13, 17-33, 52, 56, 63, 152-153
 Tomasi F. 125, 128-131
 Tonelli N. 74, 80, 97, 153
 Tooby J. 69
 Torre A. 14
 Toti G. 76
 Triolo R. 137
 Tynjanov J. N. 56
 Uspenskij U. D. 56
 Vanni L. 138
 Vettori F. 66
 Vignotto V. 83
 Villalta G. M. 77
 Vinogradov I. M. 56
 Voparil C. J. 30
 Wallon F. 59
 Weigel M. 19
 Weir P. 118
 Wenger E. 139-141
 Woolf V. 109
 Wordsworth W. 29
 Zaccaria R. 175
 Zanzotto A. 77
 Zattoni Nesi G. 24
 Zecchi L. 67
 Zilio E. 126
 Zolkovskij A. K. 56
 Zumthor P. 73
 Zuppet R. 30
 Zyngier S. 44

STUDI DI LETTERATURE MODERNE E COMPARATE

TITOLI PUBBLICATI

1. Emmanuela Carbé, *Digitale d'autore. Macchine, archivi, letterature*, 2023
2. Giulia Bassi, «*Con assoluta sincerità*». *Il lavoro editoriale di Natalia Ginzburg (1943-1952)*, 2023
3. Paola Bellomi, Carla Francellini, Maria Beatrice Lenzi, Ada Milani, Niccolò Scaffai (a cura di), *La violenza nel teatro contemporaneo. Lingue e linguaggi a confronto*, 2023
4. Pierluigi Pellini, *Hypothèses céliniennes. Suivi de Genèse d'un best-seller par Giulia Mela et Pierluigi Pellini*, 2024
5. Beatrice Montorfano, *Linguaggi dal margine. Shakespeare nel teatro italiano contemporaneo*, 2024
6. Francesco Diaco, *L'ingratitude dell'ospite. Fortini e la lirica moderna*, 2024
7. Lara Marrama Saccente, *Vero per finta. Scrittura e invenzione nella narrativa di Domenico Starnone*, 2024
8. Caterina Bellenzier, Carolina Borrelli, Matteo Cesena, Giandomenico Tripodi (a cura di), *Hic abundant leones. Uomo e natura nei testi mediolatini e romanzi. Atti del Convegno dottorale, Università degli Studi di Siena (27-28 settembre 2023)*, 2024
9. Simone Giusti, *Con la letteratura. La lettura letteraria, la scuola, l'insegnamento*, 2025

- **STUDI DI LETTERATURE MODERNE E COMPARATE**

-
-
- Il volume propone un approccio all'insegnamento letterario fondato sul valore sociale della lettura, della scrittura e della condivisione. L'obiettivo è restituire centralità all'esperienza dell'incontro con le opere in aula, rendendo ogni studente protagonista del proprio percorso formativo con la letteratura. I primi capitoli dialogano con la narratologia, la psicologia cognitiva, la didattica della letteratura e con il pensiero di Gianni Rodari, interrogandosi su lettori reali, testi e media. La seconda parte affronta il contesto istituzionale dell'insegnamento, con riferimenti alla normativa scolastica, alla transizione digitale e alla prospettiva della scuola delle competenze.
-

Simone Giusti è professore associato di Letteratura italiana all'Università di Siena, dove insegna Didattica della letteratura italiana.

ISSN 2975-0377 (print)
ISSN 2975-0229 (online)
ISBN 979-12-215-0761-4 (Print)
ISBN 979-12-215-0762-1 (PDF)
ISBN 979-12-215-0763-8 (ePUB)
ISBN 979-12-215-0764-5 (XML)
DOI 10.36253/979-12-215-0762-1

www.fupress.com