



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Filologia Moderna
Classe LM-14

Tesi di Laurea

Come e perchè insegnare letteratura italiana nell'era digitale: riflessioni e proposte applicative

Relatore
Prof. Emanuele Zinato

Laureanda
Olivia Desideri
matr. n° 1242437 / LMFIM

Anno Accademico 2020 / 2021

Ai miei genitori
A mia nonna Gabriella

Indice

INTRODUZIONE	5
PRIMO CAPITOLO.....	9
1.1 Breve storia della Didattica della letteratura italiana.....	9
1.1.1 Dal metodo d’insegnamento tradizionale alla scolarizzazione di massa	9
1.1.2 Il modello strutturalista	11
1.1.3 I limiti del metodo strutturalista.....	13
1.1.4 Convergenza di paradigmi, le antologie scolastiche	14
1.1.5 Momento di “stallo” e acquisizioni comuni. Un primo bilancio.....	15
1.1.6 Il modello ermeneutico.....	16
1.1.7 “Che fare dunque?” Un secondo bilancio	18
1.2 Uno sguardo sul presente.....	21
1.2.1 Il blog «laletteraturaenoi».	21
1.2.2 La critica alla Buona Scuola.....	22
1.2.3 Un nuovo paradigma didattico	29
1.2.4 La questione del canone	32
1.2.5 Riappropriazione del letterario.....	35
1.2.6 Apprendimento e tecnologia	36
SECONDO CAPITOLO	39
2.1 L’insegnamento letterario nell’era digitale.....	39
2.1.1 Walter J. Ong. Le tecnologie della parola: la scrittura, la stampa, il computer	39
2.1.2 La crisi giovanile attuale	41
2.1.3 Altre crisi generazionali: il Sessantotto.....	42

2.1.4 Il Fare letteratura nell'era digitale	44
2.1.5 Le risorse didattiche della letteratura (storicizzare, analizzare, interpretare, esperire e trasporre).....	46
2.1.6 Due proposte applicative. L'Infinito di Leopardi e La pioggia nel Pineto di D'Annunzio	48
2.1.7 La competenza letteraria nell'era digitale	54
2.2 Uso consapevole delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione	56
2.2.1 Strumenti informatici in campo letterario, un esempio.....	56
2.3. Lavorare con Instagram, tre attività laboratoriali	58
2.3.1 Un profilo Instagram per gli eteronimi di Pessoa	61
2.3.2 Selezionare informazioni. Storie Instagram per articoli di giornale	62
2.3.3 Forme di espressione. Analizzare la satira in Instagram.....	63
2.4 La scuola passa in DAD. Una riflessione	64
APPENDICE	67
3.1 La scelta straordinaria di cinque donne della letteratura. Autori che le rappresentano, dal Medioevo al primo Novecento	67
3.1.1 Indicazione e breve illustrazione del tema	67
3.1.2 Indicazione del tipo di scuola e della classe di destinazione e delle competenze che il percorso sviluppa.....	68
3.1.3 Indicazione di almeno cinque opere attraversate dal tema individuato	69
3.1.4 Illustrazione dello sviluppo del tema e delle forme della sua rappresentazione nei testi individuati.....	70
3.1.5 Indicazione di proposte di lavoro, spunti per esperire e trasporre la tematica	78
3.2 Tema dell'Impegno in letteratura. Un percorso sul Novecento	82
3.2.1 Indicazione e breve illustrazione del tema	82
3.2.2 Indicazione del tipo di scuola, della classe di destinazione e delle competenze che il percorso sviluppa.....	82

3.2.3	Indicazione di almeno cinque opere attraversate dal tema individuato	83
3.2.4	Illustrazione dello sviluppo del tema e delle forme della sua rappresentazione nei testi individuati	84
	Bibliografia.....	99
	Sitografia	101

INTRODUZIONE

Insegnare letteratura oggi

La scuola pubblica ridotta ad un'azienda, le materie letterarie e umanistiche irrimediabilmente emarginate, il prestigio dell'intellettuale – critico sminuito, il docente d'italiano qualificato solo come tecnico o intrattenitore: questi fenomeni, sociali e culturali, sono fortemente connessi tra di loro. Essi gettano luce sul regime di senso del presente, in cui fanno da padroni indifferenza, individualismo, intolleranza, agonismo. È la condizione giovanile a risentirne maggiormente: i ragazzi oggi perdono di vista il Sé, rivolgendo l'attenzione *altrove*. La seria mancanza di capacità introspettiva segna la crisi generazionale del nostro tempo. Tra le cause, vi è anche l'uso smodato e acritico delle nuove tecnologie digitali, che irrompono nella vita dei giovanissimi, senza possibilità di mediazione.

L'obiettivo di questa tesi è mostrare come, se poste al servizio letterario, le tecnologie digitali possano invece costituire un'occasione di relazionabilità virtuosa. È necessario attrezzarsi ad una nuova situazione storica, nella convinzione che la scuola debba misurarsi con i fatti del presente e accertarne gli aspetti più vitali. Come potenziare l'insegnamento della letteratura italiana a scuola tramite l'uso (consapevole e critico) delle nuove tecnologie digitali?

Concetti, argomenti, strumenti di questa disciplina sono esposti nel Primo capitolo della trattazione. Ripercorrendo la storia della didattica della letteratura in senso diacronico, si scopre campo di ricerca complesso e di grande attualità, che ha al centro della sua riflessione teorica le pratiche d'insegnamento, dall'Ottocento in avanti. Per quasi due secoli - da Foscolo a De Sanctis, sino allo storicismo novecentesco – l'educazione letteraria è stata fondata su valori patriottici e civili, nella società di oggi non più proponibili. Più recentemente - particolarmente negli anni Settanta e nella prima metà degli anni Ottanta – si è tentato di sostituirvi modelli di tipo scienziato, che hanno ridotto l'insegnamento letterario a pratiche descrittive inerti. Il dibattito odierno degli studi di didattica della letteratura (molto animato nel blog *laletteraturaenoi*) si incentra sull'urgenza attuale di un nuovo paradigma didattico, adeguato alla situazione del

presente. Ci si rivolge all'indirizzo teorico affermatosi nell'ultimo scorcio di secolo: l'Ermeneutica. È Romano Luperini, uno dei massimi fautori, a porre l'accento sull'importanza attuale di intendere la lettura come momento ermeneutico, sulla necessità del confronto e del conflitto delle interpretazioni che ne deriva, sulla ricerca di senso. «Noi, afferma, non leggiamo un testo per descriverlo, ma per coglierne il significato di verità che scaturisce dal nostro vivo rapporto con esso.» (Luperini, 2013)

Il secondo capitolo, il cuore della tesi, trae le mosse da queste considerazioni. Si tenta di includere nel processo di interiorizzazione dei significati letterari, le nuove tecnologie digitali, nella convinzione che possano potenziare un insegnamento della letteratura che punta sul senso e sull'appropriazione. Nello specifico, la proposta è quella di articolare il lavoro sul testo in quattro momenti: storicizzare, analizzare, interpretare, esperire/trasporre. Durante quest'ultima fase, in cui le conoscenze acquisite vengono avvicinate alla sensibilità di ciascuno, l'utilizzo del digitale può essere fruttuoso per fornire ulteriori chiavi di lettura di senso. Le nuove tecnologie, infatti, rendono possibile la sintesi critica di immagini, parole, video di cui i ragazzi si sono serviti per esprimere la propria interiorità nell'incontro con l'opera. È lo studioso americano, Walter Ong, autore di *Oralità e Scrittura. Le tecnologie della parola*, a ripercorrere la storia dei mezzi di produzione del pensiero umano esternalizzato, la parola, la stampa, il computer, definendole creazioni umane dal valore inestimabile, in quanto essenziali allo sviluppo più pieno dei potenziali umani interiori (Ong, 1986). La letteratura, si configura dunque come allenamento all'introspezione, rimediando alle mancanze dei ragazzi; i mezzi tecnologici, al servizio letterario, restituiscono, in parte, ciò che hanno tolto. Un insegnamento così concepito attribuisce un ruolo di primaria importanza al docente: intellettuale e mediatore – culturale guida e coordina le attività in classe, riducendo i rischi di banalizzazioni testuali. Inoltre, sembra addirsi alle caratteristiche dei suoi destinatari, multitasking e più orientati al dato concreto e a forme di sapere flessibile. La proposta tenta inoltre, una possibile soluzione al problema odierno della competenza letteraria, esclusa dai documenti ministeriali: nell'era digitale essa si può intendere come la capacità di esperire e trasporre una qualsiasi costruzioni di senso, mettendo in atto nella vita, ciò che si è imparato dalla letteratura. Anche il docente viene attirato in questo processo dinamico di relazione, crescendo grazie alle prospettive dei ragazzi.

La trattazione si conclude con una sezione più pratica e applicativa, l'Appendice, in cui sono presentati due percorsi tematici, connessi tra di loro. Il primo affronta il tema della scelta "difficile", il secondo, l'impegno come presa in carico delle criticità storiche e sociali, tematiche queste dalla forte valenza didattica. L'impiego di una forma dell'immaginario, il buon uso del frammento, l'utilizzo delle risorse letterarie per l'analisi di un testo, la dialettica felice tra conoscenza e competenza, l'uso critico e consapevole delle tecnologie, trovano infine qui un percorso di applicazione pratica.

Il mondo di oggi richiede forme urgenti di mediazione, di cui gli insegnanti sono chiamati a farsi carico. I ragazzi non possono rimanere da soli, senza armi contro la superficialità dilagante (fuori e dentro di loro) e l'ipocrisia generale (i falsi miti di Instagram). Essi chiedono, più o meno nascostamente di essere aiutati (il continuo bisogno dell'affermazione del sé, attraverso instagram, non ne è forse una conferma?), soprattutto in un periodo come questo, di pandemia. La letteratura può essere per loro occasione per imparare a decifrare le sfaccettature del proprio io (rendendo loro consapevoli, per esempio, del perché amano tanto quella canzone del loro coetaneo), e al contempo, occasione d'incontro con l'Altro (il testo, i compagni, il docente). La classe prefigura la possibilità di un mondo migliore.

CAPITOLO PRIMO

1.1 *Breve storia della Didattica della letteratura italiana*

1.1.1 *Dal metodo d'insegnamento tradizionale alla scolarizzazione di massa*

Padre del metodo tradizionale è Francesco De Sanctis, intellettuale e storico di matrice idealista, vissuto alla fine del XIX secolo. All'indomani dell'unificazione italiana, De Sanctis rivolge lo sguardo al nostro comune patrimonio letterario e, al fine di creare una forte coscienza nazionale, eleva i testi della letteratura italiana a sistema di valori – etici e linguistici – a cui tendere. I grandi classici della letteratura, canonizzati, divengono così, modelli etici, estetici, linguistici. De Sanctis rivolge naturalmente la sua attenzione alla scuola, luogo eletto di formazione della futura classe dirigente italiana, con la compilazione della *Storia della letteratura italiana* del 1863. Essa mostra, evidentissima, la struttura retorica di una grande opera narrativa: gli autori della letteratura italiana appaiono infatti alfierianamente come grandi eroi che vincono ostacoli, superando momenti di crisi e di perdizione¹. In essi si incarna, di volta in volta, lo Spirito della coscienza della nazione italiana, che matura un processo trionfale di realizzazione del Sé, attraverso la Storia. La *Storia della letteratura italiana* diventerà riferimento costante dei manuali scolastici seguenti, incentrati sulla crescita e sullo sviluppo di personalità autoriali. Nella scuola Postrisorgimentale, educazione letteraria e storia letteraria vengono quindi a coincidere; lo studio della letteratura procede linearmente, secondo scansioni cronologiche fisse. Dal repertorio degli autori presentati a scuola vengono esclusi – questo lo si può intuire – nomi stranieri. Sono infatti, davvero pochi i cenni allo studio delle opere straniere nei programmi ministeriali del periodo. I ruoli in classe sono ben rispettati: da una parte, il maestro di letteratura italiana, detentore del sapere, autorità indiscussa e inavvicinabile, dall'altra, gli studenti, chiamati a seguire la lezione devotamente. I giovani borghesi avrebbero imparato dunque a commentare ed esporre –

¹ Dante Alighieri, per esempio, si erge grande figura tra grandi figure, «là sul loro piedistallo rigide ed epiche come statue». (De Sanctis, 1863: 212)

a memoria – i testi canonici della letteratura italiana, fiduciosi di carpire i frutti da “spendere”, per farsi largo in futuro. I tratti peculiari del metodo tradizionale sarebbero sopravvissuti nell’insegnamento scolastico per molto tempo (almeno fino agli anni Ottanta del Novecento). Soprattutto nel periodo che va da Saint -Beuve a De Sanctis, fino a Croce e Freud, l’interesse della riflessione intellettuale appare puntato sull’autore, quale soggetto e personalità artistica. Tuttavia, negli anni Trenta del Novecento, si assiste ad un radicale cambio di tendenze; lo Storicismo cede il posto ad una visione critica diversa: lo Strutturalismo. Con le tesi del circolo linguistico di Praga (1929), l’influenza del Corso di linguistica generale di De Saussure (1916), la nascita e la diffusione del formalismo russo e della Scuola di Praga, lo sviluppo del New Criticism, l’attenzione si sposta verso il testo letterario, considerato nella sua autonomia semantica. Lo Strutturalismo, non interessato ai rapporti fra i testi e alle loro circostanze genetiche e contestuali, concentra l’attenzione sull’atto in sé della comunicazione testuale e ne mette in rilievo funzioni, procedimenti e codici. Di un testo, dunque, non si va a spiegare il significato artistico, storico, psicologico, ma a descrivere oggettivamente meccanismi e funzioni espressive. Una breve rassegna di ciò che accade in tema di didattica letteraria del Novecento, fino a superare la soglia del Duemila, ci mostra come questi due movimenti, lo Storicismo e lo Strutturalismo (cui, a grandi linee, è sotteso uno studio *a priori* da una parte, *a posteriori* dall’altra) si susseguono, ma anche si accavallano e si intrecciano. In particolare, negli anni Settanta, è alle tendenze dello Strutturalismo che ci si rivolge con grande entusiasmo, quando il fenomeno della scolarizzazione di massa fa emergere tutti i limiti del metodo tradizionale. Spinta da istanze democratiche, la scuola di massa, garantisce l’istruzione ad una fascia più larga della popolazione. I ragazzi di questo periodo non riconoscono poi nel patrimonio letterario un’“eredità dei padri”, come i loro lontani predecessori, un segno di distinzione sociale, ma lo colgono come sfilata di nomi, eventi, opere, estranea alla loro esperienza generazionale. Nella vita dei ragazzi degli anni Settanta grava il peso della comunicazione di massa, dovuta al rapido diffondersi dei media audio – visivi. Questi strumenti sono infatti, notevolmente diffusi durante il periodo del benessere economico, cambiando le abitudini e il modo di sentire dei giovani. Dal punto di vista linguistico, l’effetto è una quasi immediata dicotomia tra l’italiano parlato (l’“italiano popolare”²),

² L’etichetta è introdotta nel 1970 da Tullio De Mauro e Manlio Cortelazzo.

fatto di regionalismi e neologismi, e l'italiano insegnato a scuola³. Del metodo tradizionale non rimane che la vuota crisalide del nozionismo e lo studio e il commento degli autori finisce ad essere ripetizione passiva di giudizi consacrati e intoccabili.

Insegnante: «Among School Children di Yeats è una delle poesie più belle del ventesimo secolo.»

Studente: «Però non mi piace: mi dà l'idea di uno sproloquio. Mi dice molto di più The Cremation of Sam McGee».

Insegnante: «il motivo è semplice: il tuo gusto è inferiore al mio».

Studente: «E chi glielo dice?».

Insegnante: «Lo so, questo è tutto» (Frye, 1974)

L'insofferenza nei confronti di metodi considerati astrusi e impossibili, sfocia nella crisi della letteratura come disciplina formativa. La polemica si allarga alle materie umanistiche in toto - fuori da scuola si canta la canzone di Gianni Morandi, “Che me ne faccio del latino?”. I ragazzi chiedono motivazioni forti (*perchè studiare letteratura e soprattutto, perchè in quel modo*). Queste istanze sociali sollecitano, nel corso degli anni Settanta, un profondo e vivacissimo dibattito attorno all'insegnamento della letteratura italiana nella scuola secondaria; docenti universitari e di scuola superiore organizzano convegni e seminari, scrivono saggi e manuali scolastici, si confrontano e collaborano tra loro, per rispondere alle nuove domande di senso e di metodo dell'insegnamento della letteratura italiana. È da questo bisogno di rinnovamento che si sviluppa allora, una *Didattica della letteratura* come campo di ricerca specifico, con al centro *l'educazione letteraria*⁴. Se da una parte però, molti insegnanti chiedono a gran voce i mezzi teorici per operare un rinnovamento del sistema dell'insegnamento, dall'altra vi è anche una schiera di insegnanti refrattari ad ogni tipo di riforma.

1.1.2 Il modello strutturalista

³ Questo viene così designato polemicamente come “didattichese”, fumoso e di difficile decifrazione.

⁴ *L'educazione letteraria* indica la specificità dell'insegnamento della letteratura italiana e la sua autonomia rispetto all'insegnamento della lingua. Il termine viene coniato in questi anni, da parte di specialisti della lingua; le prime attestazioni si trovano in C. Lavinio, 1979.

Il mondo accademico, prendendo atto della crisi, risponde con una didattica di derivazione strutturalista. Sono soprattutto le pratiche di analisi della *narratologia*⁵ ad interessare la didattica. Vladimir Propp i formalisti russi⁶ prima, e Roland Barthes, Joseph Campbell e Northrop Frye⁷ poi, sostenevano che tutte le narrazioni umane avevano profondi elementi strutturali in comune, individuabili e categorizzabili⁸. La letteratura inizia così ad essere intesa come un sistema molto simile a quello linguistico, entrambi scomponibili in parti più piccole: gli “elementi sintattici” (fonemi, grafemi, ecc.) compongono il linguaggio, la “sintassi narrativa” (agente, azione, ecc.) il testo. La *grammatica narratologica* approda nella realtà scolastica attorno alla metà degli anni Settanta. Compiono nei manuali scolastici termini tecnici nuovi: “funzioni narrative”, “sintagmi narrativi”, “sequenze”, “tempo”, “modo”, “voce”, “sistema di personaggi”, “fabula”, “intreccio”, “generi letterari” ecc. Si diffonde la pratica dell’“analisi del testo”, divenendo talvolta l’obiettivo primario dell’insegnamento letterario. Agli studenti, piccoli tecnici intenti a montare e smontare le parti di un testo, vengono somministrati specifici frammenti testuali, scelti - però - dall’insegnante, tra quelli raccolti e catalogati dai nuovi prodotti dell’editoria: le *antologie*, veri e propri laboratori d’analisi testuale. Dopo aver studiato nella teoria una serie di assiomi, definizioni teoriche, termini tecnici, presentati come “verità scientifica” dei fatti letterari (ed aver acquisito così, i rudimenti della *narratologia italiana*), gli studenti mettono le mani al testo, applicando quanto studiato e trovandone la conferma. L’insegnamento letterario acquisisce così tratti di rigore e obiettività. Il docente di letteratura, in questo contesto, non è più il maestro detentore di un sapere letterario, autoritario e intoccabile, ma un tecnico⁹, un chimico del testo. L’obiettivo è quello di rendere lo studente in grado di *decodificare* autonomamente un testo, a riconoscerne cioè la conformazione linguistica. Lore Torrecini e Pier Vincenzo

⁵ Il termine è coniato dal filosofo Tzvetan Todorov nel 1969, per indicare lo studio delle strutture narrative.

⁶ Punto cardine del formalismo russo è la distinzione tra “fabula” (ovvero l’insieme degli elementi di una storia considerati nel loro ordine logico e cronologico) e “intreccio” (il modo in cui questi elementi vengono presentati nell’opera letteraria).

⁷ Il critico letterario Northrop Frye elabora una classificazione della narrazione legata ai generi letterari: novel, romance, confession, anatomy.

⁸ Vladimir Propp sviluppa la sua teoria delle fiabe russe a partire da questa concezione del testo. Individua, infatti, i soggetti principali in una narrazione (l’eroe, il cattivo, l’aiutante, ecc.) e le funzioni narrative (“risoluzione del compito”, “punizione del cattivo”, “premiatura dell’eroe tramite matrimonio e ascesa sociale”, “un difficile compito assegnato all’eroe” ecc.).

⁹ Agli insegnanti viene inoltre, richiesta la neutralità in classe: parlare di valori e di ideologie è sentito come una forzatura prevaricatrice e dunque anti democratica.

Mengaldo sottolineano i principali vantaggi didattici dello Strutturalismo. Secondo la Terracini il modello strutturalista permette all'alunno di impadronirsi di criteri e di procedimenti operativi ben definiti (basati su regole esplicite) in modo da sottoporre a verifica attiva quanto imparato (relativizzando così anche il giudizio dell'insegnante). È in questo modo che l'insegnamento della letteratura riacquisisce centralità nella società di massa: sviluppando negli studenti quella capacità di analisi razionale e critica dei messaggi che l'azione passivizzante dei mass media tende invece ad eliminare (Terracini, 1981). Mengaldo aggiunge un altro aspetto importante del metodo: individuare i meccanismi testuali, attraverso la pratica del montaggio e smontaggio, può consentire agli studenti di scoprire il valore estetico dei testi come risultato di un processo artigianalmente ben organizzato (e questo, senza assumere atteggiamenti ritualistici e reverenziali) (Mengaldo, 1977). La letteratura, percepita come attività "manuale", può quindi assumere il carattere di attività ludica, di gioco, nel senso più alto del termine.

1.1.3 *I limiti del metodo strutturalista*

Credono essi veramente che quando avranno fatto vedere a un ragazzo come il meccanismo funziona, quello leggerà tutta la vita smontando meccanismi? Il primo automobilino che un bambino ha lo rompe, a vedere com'è fatto; poi, non ne rompe più: ci gioca. Di un gioco, ovviamente, che è una cosa assai seria. (Petronio, 1981)

L'affermazione di Petronio esprime un sentimento diffuso tra gli studiosi durante gli anni Ottanta; l'iniziale entusiasmo verso i nuovi modelli strutturali e semiotici cede il posto a un diffuso malcontento¹⁰. In quegli anni, si discute molto su queste tecniche di insegnamento e sulla loro effettiva efficacia in ambiente scolastico. Si manifesta presto un grande divario tra le ragioni della teoria e la loro traduzione didattica. Lo sviluppo della capacità del discente di sottoporre a verifica quanto imparato, auspicato dalla Terracini, spesso si traduce infatti a scuola in operazioni deduttive poco proficue in

¹⁰ È interessante notare come, sul piano teorico, le critiche mosse ai metodi strutturalisti siano rilevate molto presto, poco tempo dopo la sua nascita. Addirittura, il movimento sembra aver contenuto in sé, già dall'inizio, il suo post – movimento (battezzato come "post – strutturalismo").

termini di abilità dello studente¹¹. L'utilizzo di una corposa terminologia tecnica, poi, lontana dall'esperienza concreta della vita dei ragazzi, esercita su di essi un effetto repressivo e demotivante. Anche l'atteggiamento ludico promosso dal Mengaldo porta, alla resa dei conti, a quella storpiatura per la quale l'atteggiamento scientifico di approccio alla letteratura, palesa anch'esso un clima di referenzialità nei confronti degli autori. Mancanza quindi di piacere e di interesse da parte dei ragazzi. Le ore di italiano sono riempite da schemi e schemini, frecce e freccette, formule, che aspirano ad un rigore algebrico e matematico, ma che alla fine non danno ragione della complessità dell'esistenza umana, ragione stessa del fatto letterario. Le operazioni di montaggio e smontaggio testuale, di derivazione strutturalista, sono presto così percepite come operazioni di "vivisezione" di un testo, operate dai cosiddetti "logotecnocrati".

1.1.4 *Convergenza di paradigmi, le antologie scolastiche*

Il modello storicista, con il suo collaudato schema (quadro storico / correnti letterarie / profilo degli autori), continua comunque ad esistere; un forte senso del dovere spinge quasi tutti gli insegnanti a dedicare una parte delle ore di italiano, ai grandi autori della letteratura. Nei casi peggiori però, il modello storicista assume forme irrigidite (e maldestramente schematiche). Talvolta invece, convive con altri modelli di insegnamento. È il caso di alcune famose antologie per bienni, uscite tra gli anni Settanta e Ottanta, dalle caratteristiche fortemente eterogenee. I due orizzonti metodologici, lo storico e lo strutturalista, convergono infatti in queste raccolte, giustapposti, senza particolari mediazioni o aggiustamenti. Ad una sezione iniziale abbastanza corposa, sui principi della semiotica (di norma di un centinaio di pagine), segue subito una sezione intermedia sulla narrazione storico – cronologica (di impianto tradizionale) ed infine, una parte dedicata ai testi antologici. Agli alunni viene dunque richiesto uno sforzo non da poco: oltre alle principali nozioni di semiotica¹², si sarebbero dovuti conoscere a fondo le vicende della letteratura nazionale; muniti di tale preparazione, lo studente avrebbe letto

¹¹ Come, per esempio, un'ardua e sistematica esposizione di principi teorici e il loro successivo riscontro (a posteriori) sul testo.

¹² Di norma si parte con le sei funzioni di Jakobson, si passa poi ai concetti di significato e di significante, piano del contenuto e piano dell'espressione, per giungere alle nozioni di denotazione e connotazione. Infine, si approda all'analisi del racconto; il tutto, senza avere esperienza diretta dei testi.

i testi antologici proposti¹³, per trovare in essi la conferma delle informazioni fonologiche, narratologiche, ideologiche, assimilate in precedenza. Si tratta in apparenza della soluzione più ovvia e conciliante ai problemi della didattica. Molto presto però viene rilevato il carattere eterogeneo e poco organico di queste antologie; il problema che si ravvisa è rappresentato non tanto dalla compresenza di moduli didattici diversi, ma dall'assenza di mediazioni tra essi. Ne nasce una giustapposizione di moduli poco proficua e spesso nociva sul piano didattico.

1.1.5 *Momento di “stallo” e acquisizioni comuni. Un primo bilancio*

Durante gli anni Ottanta, i fautori di ciascuna posizione affossano le degenerazioni caricaturali delle altre: sul piano teorico, l'orizzonte storico – sociologico porta ad un tipo di letteratura che si chiude in sé stessa, quello linguistico – semiologico ad una sua riduzione a mero documento, sul piano didattico, il paradigma storicista si risolve in un nozionismo passivo, quello strutturalista in un una soffocante prassi catalogante. Raramente si elaborano proposte didattiche nuove. Una situazione di stallo a tutti gli effetti. Il laboratorio rimane l'Università e si pensa poco alla classe e alla realtà quotidiana. Le acquisizioni critiche elaborate arrivano alla didattica con un ritardo costante¹⁴. Vi sono però alcuni punti divenuti acquisizioni comuni. In primo luogo, è chiaro che l'insegnamento si debba misurare coi bisogni degli adolescenti della scuola di massa; c'è il segnale di una nuova domanda di letteratura, conscia o meno, emergente da parte dei giovani e coincidente con una forte ripresa dei temi del privato, del quotidiano, della soggettività. In secondo luogo, emerge la necessità di un maggiore rapporto diretto coi testi, da sottoporre ai ragazzi fin da subito. Sia i metodi storicisti, sia quelli strutturalisti, avevano, al contrario, fatto del testo l'“ultima spiaggia” dell'apprendimento scolastico¹⁵. Infine, sviluppare una forte coscienza critica nei ragazzi, è ormai obiettivo

¹³ ordinati cronologicamente, dall'Ottocento in avanti.

¹⁴ Tra gli anni Sessanta e Settantacinque del Novecento, pur dominando sul piano teorico lo strutturalismo, la didattica era ancora impregnata di storicismo; mentre si entrava in una fase post – strutturalista, la didattica tendeva ai principi scientifici dello strutturalismo, cercando di conciliarli con l'impianto storicista ancora operante.

¹⁵ I testi erano sottoposti all'attenzione degli alunni solo dopo aver imparato ora lo schema collaudato di impronta tradizionale, ora un ricco trattato semiotico

comune. Il problema del *senso letterario*, di che cosa può dire un testo della tradizione italiana ad un ragazzo della società di massa diventa oggetto principe di discussione.

1.1.6 *Il modello ermeneutico*

Sulla scia di queste acquisizioni, Remo Cesarani¹⁶ e Lidia de Federicis¹⁷ scrivono assieme un manuale scolastico altamente innovativo: *Il materiale e l'immaginario, Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, edito a Torino tra il 1978 e il 1980. L'antologia mette in rapporto l'insegnamento della letteratura con altre forme del sapere (come la storia della mentalità e della cultura materiale)¹⁸ e allarga la scelta dei testi ben oltre i confini nazionali. Ai grandi classici, sono affiancati testi minori, o considerati tali. I brani antologici, inoltre, rimandano spesso all'integrità dell'opera, con proposte di approfondimento e confronto. Il manuale viene accolto con entusiasmo dai contemporanei perchè offre un esempio di didattica della letteratura *rinnovata*: non più basata soltanto sulla successione cronologica di autori e movimenti, ma fondata anche su percorsi di studio per generi letterari e per temi. La critica tematica¹⁹, infatti, che fino ad allora aveva conosciuto più sfortuna che fortuna, trova nella didattica un favorevole campo applicativo. Il manuale contribuisce a creare in Italia un clima culturale nuovo²⁰, un'apertura di visuale più ampia. Gli anni Novanta sono per la didattica della letteratura, anni di grandi speranze culturali e accesi dibattiti; in ambito critico si afferma un nuovo paradigma teorico: l'Ermeneutica. È proprio perchè gli studiosi ritengono fondamentale

¹⁶ Remo Cesarani (Soresina, 22 novembre 1933 – Viareggio, 31 ottobre 2016) è stato un accademico e critico letterario italiano, uno dei maggiori studiosi di letterature comparate e di teoria della letteratura.

¹⁷ Lidia De Federicis (Torino, 21 giugno 1930 – Torino, 28 giugno 2011) è stata un'insegnante, una critica letteraria e saggista italiana.

¹⁸ Si era diffusa in ambito critico infatti la tendenza, nell'analisi di un testo letterario, a ricorrere ad acquisizioni provenienti anche dalla storia della mentalità e dalla storia della cultura materiale. A queste fanno capo il New Historicism e i Cultural Studies, due grossi movimenti critici, sviluppatasi soprattutto negli Stati Uniti dopo il 1983, (proprio negli anni in cui in America gran parte dei metodi critici si concentravano sul testo). In entrambi i casi, si assiste ad un ritorno di interesse per la dimensione storica della letteratura e della cultura e alla volontà di gettare ponti tra la testualità letteraria e la contestualità culturale e sociale.

¹⁹ I maggiori fautori della critica tematica sono Northrop Frye e Starobinski. In Italia si vedano gli spunti preziosi di studio del critico Debenedetti.

²⁰ In questo senso, è significativo il titolo del manuale, che rinvia ad una nuova concezione della letteratura: la letteratura è uno dei modi attraverso cui un popolo veicola parte del proprio immaginario, ovvero l'insieme di idee, immagini, rappresentazioni che ha di sé e del mondo.

il problema del senso, che si rivolgono verso il polo della lettura e della ricezione²¹. Quindi, il materiale umano che sta alla base della produzione letteraria si incontra con quello che costituisce il sistema valoriale del lettore. In questo modo si realizza la finalità educativa della letteratura: fare vivere l'opera letteraria non una volta per tutte, ma *ogni volta in tutti*. Significativa è l'affermazione di Franco Fortini: «l'opera crea il suo pubblico, meno di quanto il suo pubblico non la crei» (Fortini, 1987: 304). A questo proposito, Gino Tellini mette in guardia:

L'interpretazione è esposta alla variabilità, ma non può essere abbandonata all'arbitrarietà dell'interprete: il testo possiede e mantiene una propria essenza, una propria specificità e una propria verità che le multiformi esperienze di innumerevoli lettori non possono modificare. [Essa] comporta il confronto - accordo, il conflitto - sintonia tra due coscienze, quella dell'autore e quella del lettore: il confronto - dialogo è aperto a plurime possibilità che attualizzano i significati possibili, impliciti e virtuali del testo. (Tellini: 184)

Il modello ermeneutico, trapiantato a scuola, attribuisce quindi un ruolo di grande responsabilità e spessore alla figura dell'insegnante. Come intellettuale dovrebbe orientare lo studente nell'attività della lettura in classe, coordinando le attività atte ad analizzare, comprendere e interpretare un testo²², testo che viene compreso alla luce dell'apporto di tutti. La classe è infatti pensata come *comunità ermeneutica*²³, ovvero come insieme di persone che condividono valori, interessi, punti di vista, criteri di giudizio. In questo senso, si auspica che ogni interpretazione sia il risultato di un processo di negoziazione e di persuasione reciproca (tra l'autore e lo studente e tra questo e i compagni). La cosiddetta "paraletteratura", fino ad allora mai considerata, trova un posto nella didattica, in modo da ammortizzare il distacco tra scuola e quotidianità. Un'altra acquisizione dell'ermeneutica è quella di rivolgere l'attenzione anche alla cultura straniera: un approccio fondato sulla lettura e sull'interpretazione si presta infatti, allo studio della letteratura in quanto tale, senza distinzioni tra letteratura nazionale e letteratura straniera. Il paradigma ermeneutico a scuola fa avvicinare i ragazzi allo studio

²¹ Tra le tendenze critiche che hanno contribuito a spostare l'attenzione verso il polo della lettura e della ricezione: l'arte retorica, il decostruzionismo, la sociolinguistica e la psicolinguistica, la teoria della ricezione e il Reader – response Criticism.

²² Secondo Guido Armellini, in questo modo, lo studente diviene "buon lettore". Ne parla in *Come e perchè insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria* del 1987.

²³ L'etichetta è introdotta da Romano Lupolini.

per temi e per generi²⁴; connette il loro immaginario all'immaginario storico. In questo senso, lo studio dell'autore in rapporto all'opera è importantissimo anche all'interno di percorsi tematici e di generi²⁵. Questa modalità, inoltre, è fonte importante di aggregazione interdisciplinare. Per quanto riguarda invece la questione del canone, l'ermeneutica ne sottolinea il carattere relativo e parziale. Il canone degli autori, infatti, viene concepito come l'insieme dei valori identificativi di una società, destinato per questo a mutare nel tempo²⁶. Sul piano didattico, questo concetto implica l'abbandono di un canone di autori inviolabile e inverificabile. La presa di coscienza, da parte di studenti e insegnanti, di questo suo carattere parziale, avviene attraverso un processo di *riconoscimento* (*è ancora importante per me quest'opera oggi?*).

1.1.7 “Che fare dunque?”. Un secondo bilancio

Il 14 marzo 2014 si tiene un incontro molto importante tra chi, negli anni precedenti, si era maggiormente occupato di didattica della letteratura; la tavola rotonda di Milano ha ospitato Romano Luperini, Guido Baldi, Remo Cesarani, Giulio Ferroni e Carla Sclarandis. Dopo un periodo di sostanziale silenzio, rilanciare il dibattito della letteratura era divenuto un bisogno urgente, a fronte dei grandi cambiamenti che avevano investito nel frattempo, la società e la scuola. Gli anni Duemila vedono infatti l'affermarsi della *civiltà digitale*. Si diffondono molto rapidamente nuovi strumenti comunicativi: i Social Media. Tutti gli studiosi convergono che, rispetto all'orizzonte problematico degli anni Novanta, il primo decennio degli anni Duemila sia stato contrassegnato da un momento di profondo arretramento e talvolta, persino di restaurazione. In questo senso, Romano

²⁴ Il tema, secondo la definizione che ne dà Luperini in *Insegnare la letteratura oggi*, non è un mero argomento, ma una forma dell'immaginario, un modo della rappresentazione in cui immagini di figure di natura antropologica e perfino archetipica si articolano storicamente, secondo strutture e modalità determinate dal costume e dalla mentalità e dunque anche dall'ideologia. Il genere è il canale istituzionale con cui viene veicolato l'incontro tra un tema e una forma letteraria.

²⁵ Il tema e il genere sono anch'essi, in quanto forme dell'immaginario, intrisi di storicità. Ogni tema, infatti, assume nella storia letteraria forme diverse, proprio perchè viene esperito in modi diversi, a seconda del tempo e del luogo. Di fatto, studiarne la variabilità significa comprendere diverse situazioni antropologiche – pragmatiche e diverse idee del mondo.

²⁶ A tal proposito, L. Goldmann dice: «si può dire infatti che classico sia quel testo che, in quanto insieme di significati, è in grado di cambiare e di adattarsi, nella sua ricchezza semantica, a un nuovo ambiente socioculturale, a far emergere nuovi strati di senso.» (Goldman, 1971)

Luperini parla di ripiegamento dell'insegnamento in un disciplinarismo alquanto angusto. Accusa infatti, il ritorno ad una concezione passiva della letteratura, intesa come insieme di nozioni neutrali e di competenze oggettive impartite dall'alto. Insomma, ritiene il progetto didattico di impronta ermeneutica sostanzialmente fallito. Poco spazio è dedicato al momento dell'interpretazione e del dialogo, essenzialmente soppiantato da vecchie prassi didattiche. Il canone degli autori, ancora una volta, diviene dogmatico e si chiude in senso nazionalistico, come fa notare Remo Cesarani. Secondo lui, l'apertura del canone è stata fortemente osteggiata da professori di formazione prettamente italianistica. Nei primi anni Duemila, anche la critica tematica, nonostante la prestigiosa storia alle spalle, continua ad essere guardata con sospetto. A scuola, tornano i manuali tradizionali. Remo Cesarani cita come esempio di vecchia impostazione pedagogica il manuale di Ferroni, che si articola in una sezione dedicata alla storia della letteratura italiana e una, separata, dedicata all'antologia e ne accusa la prospettiva eurocentrica.²⁷ Durante il convegno, vengono discusse le principali cause di questo arretramento. Luperini parla della diffusione di un *nuovo sensorio*²⁸ e lo ritiene nocivo; lo studioso riporta all'attenzione dei presenti quanto scritto l'anno precedente nel saggio *Insegnare letteratura oggi*:

[...] non si può non ricordare le conseguenze negative per la scuola pubblica in generale e per la condizione giovanile in particolare prodotte dal degrado della vita pubblica e dal declino stesso della civiltà italiana e dalla diffusione di un nuovo senso comune in cui la fanno da padroni intolleranza, predominio degli interessi materiali dei singoli, disprezzo per tutto ciò che è comune e collettivo. Il trionfo dei mass media e delle pubblicità, della spettacolarizzazione della vita, della digitalizzazione ha prodotto un senso crescente di estraneità al testo letterario e anzi al letterario in quanto tale. La cultura del libro e la predisposizione alla lettura sono quasi scomparse, e la lingua letteraria è sempre più avvertita dai giovani come una lingua straniera e ostile. (Luperini, 2013: 14).

Dello stesso avviso è anche Ferroni, che denuncia le conseguenze negative (perdita del senso di concretezza e accecamento della memoria) di un mondo piegato ai meccanismi di valutazione (simili a quelli finanziari) e votato al dominio assoluto della tecnologia²⁹.

²⁷ Da parte sua, Ferroni giustifica le proprie scelte ritenendo che, prima di aprirsi ad una prospettiva mondiale, sia necessario un confronto con la specificità della letteratura italiana.

²⁸ Con la comparsa della *postmodernità*, secondo Luperini, si assiste all'avvento di nuove forme di produzione (l'informatica, le merci immateriali ecc.), ad un nuovo immaginario collettivo e ad un nuovo modo di vivere il tempo e lo spazio.

²⁹ Ferroni insiste molto sull'impatto nocivo del pensiero unico della tecnologia sulla società; assumere la digitalizzazione come modello unico di comportamento determina, secondo lo studioso, l'inevitabile

Si avverte inoltre, una sostanziale perdita di prestigio sociale della figura dell'insegnante. A livello istituzionale, la sua funzione vacilla: le misure governative³⁰, che si sono succedute in quegli anni, hanno via via sempre più fatto coincidere la docenza con il suo ruolo burocratico, scoraggiando la funzione del docente come mediatore culturale³¹. Ciò determina in molti insegnanti un senso di inutilità e di frustrazione. Luperini e Ferroni convergono nell'attribuire all'impostazione della ricerca una qualche responsabilità nella crisi dell'insegnamento; Luperini accusa l'inadeguatezza dell'Università di scendere sul terreno della didattica e di occuparsi da vicino dei problemi della scuola³², similmente Ferroni invita ad una maggiore attenzione ai meccanismi del reale.³³ A queste problematiche si aggiungono questioni più esplicitamente pragmatiche come, per esempio, la riduzione delle ore di italiano a scuola, avvenuta senza una corrispettiva riduzione del programma didattico. A partire dagli anni Duemila, la crescente presenza di ragazzi di origine straniera nelle aule italiane delinea un contesto educativo ricco, dinamico e complesso, ma che richiede atteggiamenti volti a valorizzarne la ricchezza. Dunque, la didattica della letteratura del nuovo millennio si trova fortemente in crisi. La domanda di Luperini "Che fare dunque?", ha come risposta unanime la necessità più che mai impellente di lavorare ad un paradigma didattico nuovo, che sappia rispondere adeguatamente alle esigenze di una società complessa e stratificata. È ancora Luperini ad enuclearne i pilastri fondamentali: adottare una prospettiva internazionale, per educare i ragazzi ad un'"etica planetaria" nel mondo della globalizzazione³⁴; partire dal testo, per enuclearne i contenuti di verità, visti nel rapporto vivo con la situazione del presente;

marginalizzazione della letteratura e rende l'immaginario dei giovani artificioso e virtuosistico, dominato dall'idea della velocità.

³⁰ Romano Luperini denuncia, in questo senso, le indicazioni della Riforma Gelmini (2008 – 2010), che finiscono, per avvallare l'arretramento di cui si parla. Ritiene infatti, che in queste indicazioni: non si fa riferimento alcuno allo studente come soggetto attivo dell'apprendimento, la letteratura è presentata come disciplina neutrale e oggettiva da impartire dall'alto, manca qualsiasi riferimento al momento ermeneutico – interpretativo, il canone cessa di essere momento interdialogico.

³¹ È interessante notare come crisi degli studi letterari, crisi della figura dell'insegnante, crisi della scuola sono fenomeni strettamente connessi.

³² In molte università, aggiunge, manca addirittura la disciplina di didattica della letteratura.

³³ A tal proposito è doveroso ricordare un'eccezione: Guido Armellini in *Come e perchè insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria* del 1987, sottolinea i limiti di una didattica che riflette pari pari il modello teorico di riferimento, proponendo invece di partire dalle effettive problematiche scolastiche per poi cercare di risolverle con gli strumenti teorici più adeguati.

³⁴ Non soltanto, spiega, per motivi prettamente letterari (il legame stretto tra la letteratura italiana e quella europea e mondiale), ma soprattutto per motivi che toccano la sfera dell'etica: una letteratura senza frontiere è infatti preludio ad un mondo senza frontiere. In questo senso, la classe, con il suo momento ermeneutico, dovrebbe prefigurare al suo interno una civiltà del dialogo a livello nazionale e perfino planetario. E inoltre, non è possibile chiedere agli studenti stranieri di rinunciare alla propria cultura.

favorire approcci induttivi di tipo antropologico e sociologico, tagliando la materia anche per temi e per generi. C'è bisogno, continua Luperini, di una ri – appropriazione del mondo della letteratura da parte dei giovani. Questi, possono essere infatti estranei al letterario, ma non possono essere estranei ai sentimenti umani, i cui simboli e immagini sono ad esso sotteso. L'insegnante, dunque, deve accettare la sfida che gli viene gettata dal mondo d'oggi, un mondo che chiede forme di ibridazione e un sapere flessibile. Luperini termina la discussione con l'elogio dell'insegnante, colui che educa alla grandezza:

Quest'idea della grandezza ha a che fare con la maturità. Come si definisce la maturità? La maturità a cui deve aspirare un giovane è la capacità di ammirazione per la grandezza; è la capacità di stupirsi, è la capacità di commuoversi per la grandezza, è la capacità di giudicare, che deriva da queste precedenti capacità. [...] E se non abbiamo queste capacità, la nostra vita è ridotta all'ordine di un tran-tran quotidiano che esclude la sorpresa, l'ammirazione e il giudizio. (Luperini, 2014)

1.2 *Uno sguardo sul presente*

1.2.1 *Il blog «laletteraturaenoi»*

Nel 2012, Romano Luperini, a fronte della squalifica sociale e della condizione di isolamento in cui vivono i cosiddetti “lavoratori della conoscenza” (insegnanti, studenti, traduttori, critici, addetti alla comunicazione ecc.), apre online uno *spazio*, in cui potersi virtualmente “incontrare” e discutere di letteratura, di didattica e di attualità. La volontà di creare una comunità di persone che si auto – percepiscono come protagonisti sociali e culturali, operatori del presente, è iscritta nel titolo del blog, *laletteraturaenoi*. Si tratta di uno spazio di condivisione alta, che nasce con una duplice ambizione: partecipare al dibattito letterario e culturale in corso in Italia e contribuire concretamente alla costruzione di un nuovo paradigma d'insegnamento della letteratura italiana. Una vera e propria *agorà* online quindi, in cui teoria e prassi non si vogliono disgiunte (così come la scrittura e la realtà, la ricerca e l'insegnamento). L'iniziativa viene accolta con grande entusiasmo da molti insegnanti, critici, scrittori e anche studenti, desiderosi di far fronte

comune, per arginare la crisi degli studi letterari e della scuola. Ad oggi, il blog *laletteraturaenoi* accoglie centinaia di voci e di interventi (saggi, interpretazioni, interviste, filmati, recensioni) e costituisce in Italia la piattaforma culturale online più viva, punto di riferimento per chiunque si interessi di letteratura e di didattica. Antonella Amato, Alberto Bertino, Linda Cavadini, Roberto Contu, Giulia Falistocco, Daniele lo Vetere, Morena Marsilio, Luisa Mirone, Stefano Rossetti, Katia Trombetta, Emanuele Zinato, fanno parte della redazione di quest'anno (2020 – 2021). A dirigere le operazioni, il direttore del blog, Romano Luperini. Il sito si presenta molto ordinato e chiaro, dalla grafica piacevole. Anche non specialisti, possono accedere senza difficoltà ai contenuti, ordinati in quattro sezioni. *L'interpretazione e noi* contiene saggi, interpretazioni, interviste, filmati e recensioni sulla letteratura e sugli uomini e le donne di oggi; *La scrittura e noi*, accoglie testi poetici e narrativi, editi e inediti di autori contemporanei; *La scuola e noi* è lo spazio di lavoro critico degli insegnanti, in cui i docenti si confrontano ed elaborano riflessioni e proposte didattiche; *Il presente e noi*, infine, contiene saggi ed interventi su temi e questioni di attualità. Ai fini del discorso che si sta svolgendo, centrale è la sezione *La scuola e noi*, in cui vengono trattate le questioni più scottanti del dibattito odierno attorno alla didattica della letteratura. A tal proposito, sebbene siano presenti voci anche molto in disaccordo tra loro, è possibile riscontrare che la maggior parte degli studiosi siano sulla stessa “lunghezza d'onda”, soprattutto per quel che concerne le tematiche più importanti. Si tenterà di presentarle.

1.2.2 *La critica alla Buona Scuola*

Allora sappia che il tempo dell'Italietta è finito. Qui non si fanno mica più ramazzate del genere “tutti dentro quelli che passano per strada”. Oggi facciamo sul serio: vogliamo p-r-o-f-e-s-s-i-o-n-a-l-i-z-z-a-r-e il docente. Valutiamo e selezioniamo con la gravità e serietà che questo compito delicato impone. Lo sa, vero, che il mondo di oggi chiede studenti dotati non di conoscenze ma di competenze? Lo sa, vero, che oggi il mondo del lavoro è mutevole, dinamico, flessibile? Lo sa, vero, che qui si parla di generazione 2.0? Lo sa, vero, che abbiamo bisogno di una nuova generazione di docenti che... Ma mi sta ascoltando?» «Come? Ehm, no... sì. È che pensavo a una poesia di Giudici...» (Lo Vetere, 2016)

La citazione è tratta dall'ATTO I del *Dialogo sopra i miseri sistemi* di Daniele Lo Vetere, insegnante di lettere alla scuola secondaria. Si contrappongono due voci: Lo Vetere,

presentato come «professore di belle speranze ammaccate» e il Funzionario - del Miur³⁵ - come il «miglioratore del mondo», qui rappresentanti di *due tipi* di scuola: da una parte c'è la scuola delle conoscenze, dall'altra quella delle competenze³⁶. Il funzionario ha credenze limitanti nei confronti della classe degli insegnanti, visti come nostalgici ottusi («lo sa, vero, che...?») o come detentori di privilegi antichi («allora sappia che il tempo dell'Italietta è finito»)³⁷. Dispone di un armamentario di strumenti innovativi per professionalizzare, valutare e selezionare il personale; in seguito, si legge infatti:

«[...] Vogliamo gente preparata, che conosca la didattica, anche quella inclusiva, quella per competenze, quella a progetto, quella laboratoriale, e poi la docimologia, la psicologia dello sviluppo, la pedagogia, e poi che sappia usare il computer, conosca l'inglese, insomma: persone pronte alle sfide dell'innovazione!». (Lo Vetere, 2016)

Intende dunque da una parte l'insegnante come un “tuttologo”, “burocrate – facilitatore”, dedito all'atto meccanico di trasmettere competenze dall'alto, dall'altra lo studente (della «generazione 2. 0») come capitale umano che necessita del “saper fare”, fin da subito orientato al mondo del lavoro. Insomma, Lo Vetere, grazie agli strumenti della letteratura (la forma narrativa del dialogo e la tecnica dell'ironia) descrive grottescamente una scuola schizofrenica, aziendalistica, frenetica e tracotante, specchio di una società che si basa principalmente sul denaro e sul potere. Si tratta di una denuncia totale all'idea egemone di scuola, sottesa ai documenti ministeriali. Il riferimento è alla legge 107 del 2015, la *Buona Scuola*, attuata dal governo Renzi, di cui si accusa l'impianto neoliberale, volto a declinare la scuola e le sue figure (docenti, studenti, personale scolastico) in senso aziendalistico. Questa polemica è condivisa da molti insegnanti e il blog *laletteraturaenoi* accoglie, in questo senso, un gran numero di interventi. La generale critica alla *Buona*

³⁵ Il Miur, sigla per Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, è l'istituzione preposta all'amministrazione dell'istruzione in Italia.

³⁶ È una percezione diffusa tra gli insegnanti: esistono due tipi di scuola contrapposti, oscillanti tra due poli ideologici: da una parte la scuola modellata sugli interessi di mercato, dall'altra quella forgiata su idee democratiche e costituzionali. Al giorno d'oggi, la prima, a detta degli insegnanti, va sostituendo la seconda. Antonio Vigilante, in *Ascoltare e parlare: per una scuola dialogica* del 2016, la definisce “scuola azienda”; Emanuela Annaloro in *Ultime notizie dalla scuola* del 2016 la chiama “scuola economicista”, contrapponendola a quella modellata sulla Costituzione; Emanuele Zinato, infine, in *I margini attuali per una scuola di opposizione* del 2018 parla del secondo tipo di scuola come una “scuola di opposizione”.

³⁷ Si tratta di un atteggiamento diffuso ai giorni nostri, storpiatura delle polemiche – legittime – degli anni Settanta.

scuola intende smascherarne l'impianto aziendalistico, presentato come innovativo e riguarda più punti e questioni: il linguaggio dei documenti – se ne smaschera l'apparente oggettività –; l'alternanza scuola – lavoro – risultato del processo di trasformazione della scuola in azienda –; le competenze – nuovo modello di formazione –; il ruolo del docente – burocrate e facilitatore –; le tecniche pedagogiche – sempre più invasive –; gli INVALSI – espressione della diffusa mania di valutazione; infine, l'inclusione – tema spesso depotenziato. È bene sottolineare che l'atteggiamento degli insegnanti verso queste tematiche non è di chiusura o di nostalgia verso “un mondo migliore che non c'è più”; gli insegnanti sono infatti ben consapevoli dell'importanza del “sapere fare” e del tema del lavoro, degli aiuti proficui della pedagogia, di quanto sia importante valorizzare il tema dell'inclusione (soprattutto al giorno d'oggi, in relazione alle sempre più diffuse classi plurilingue), dei nuovi bisogni dei giovani ecc. La critica viene invece rivolta alla strumentalizzazione di tali parole e concetti, piegati alla logica del mercato, che tende a fare tabula rasa di tutto ciò che non le si confà. È dunque la colonizzazione ideologica di questioni di primaria importanza ad essere messa sotto accusa. A tal proposito, Stefania Giroletti in *La scuola italiana dopo la riforma: bilancio e prospettive*, scrive:

Ma che fare per contrastare un tale modello del tutto egemonico? Già abituarsi a non concepirlo come a-storico, naturalmente determinato e fatalisticamente caduto fra capo e collo sugli insegnanti, vuol dire metterlo in discussione; è utile, inoltre, l'esercizio di un'ermeneutica del sospetto nei confronti di parole o provvedimenti introdotti dalla nuova riforma, di cui va decostruita quell'aura di ovvietà attraverso cui passano e determinano un immaginario. (Giroletti, 2018)

E infatti, Daniele Lo Vetere, in *La nuova prova ministeriale e la cultura del nuovo capitalismo*, denuncia il linguaggio falsamente oggettivo del nuovo Piano di Formazione³⁸, e decostruisce l'aura di ovvietà che sembra caratterizzarne il linguaggio. A tal proposito, Flippo Grendene in *Non si fa politica in classe* dice che «essere neutrali significa cioè, qui come altrove, scegliere la parte del più forte». (Grendene, 2018). Si consideri l'incipit del Piano:

³⁸ Si tratta di un documento volto a spiegare la nuova legge al personale scolastico. Il documento, di 88 pagine, è diviso in dieci sezioni: perchè un piano per la formazione dei docenti; i principi del piano; il senso della formazione; le priorità per la formazione nel prossimo triennio (2016 – 2019); come è organizzata la formazione: i livelli di governance del piano); la formazione in servizio, strutturale e obbligatoria; ecosistema digitale della formazione; elevare la qualità dei percorsi formativi; le risorse a disposizione; monitoraggio del piano.

Le profonde trasformazioni della società italiana e le sfide da affrontare a livello europeo e globale impongono, oggi più che mai, una particolare attenzione allo sviluppo del capitale culturale, sociale e umano che rappresenta l'insieme dei fattori fondamentali per sostenere e accelerare la crescita del nostro Paese. (Piano di formazione, 2016)

Il lessico (verbi come «imporre», «sostenere», «accelerare», l'espressione enfatica «oggi più che mai», termini tecnici ed economici come «capitale», «fattori», «crescita»), è effettivamente molto simile a quello accattivante e libidico del mercato e della pubblicità, condito da un certo orgoglio nazionalistico («la crescita del nostro Paese»). Mercato e diritti, scuola e lavoro, dunque: tutto dalla stessa parte, per rendere “operatori” gli studenti:

Il rapporto tra scuola e mondo del lavoro, quest'ultimo inteso nelle sue diverse articolazioni (imprese, enti pubblici e privati, musei e soggetti operanti nel campo del terzo settore, ma anche della cultura, dell'arte e del patrimonio ambientale, ecc.), risponde all'esigenza di consentire agli studenti di prendere contatto con una realtà produttiva, sociale, artistica e culturale in rapida trasformazione, di esplorare vocazioni, opportunità, tensioni innovative, ma soprattutto di modificare il tradizionale rapporto tra il conoscere, il fare e lo sperimentare. (Piano di formazione, 2016)

La logica dell'alternanza scuola – lavoro disturba la maggior parte dei docenti, che si vedono sottratte molte ore di lezione³⁹, per attività per altro, spesso poco stimolanti per i ragazzi; Romano Luperini in *Le leggi del mercato e la resistenza della scuola* denuncia una pratica scolastica, solcata dai segni della produzione:

Mentre sino a poco tempo fa la scuola era contraddistinta da un tempo improduttivo, era un intervallo sottratto alla produzione, ora non solo il linguaggio della sua gestione è diventato quasi esclusivamente economico, ma in parte anche la pratica dell'insegnamento: attraverso le varie forme di attuazione del paradigma della scuola-lavoro anche il tempo della scuola viene ricondotto infatti sotto il segno produttivo. (Luperini, 2019)

Per quanto riguarda le competenze, a cui si fa spesso riferimento nel Piano, sono quelle indicate nelle *Indicazioni nazionali per i Licei* e nelle *Linee guida per gli Istituti tecnici*

³⁹ La *Legge 107* prevede 400 ore di formazione dedicata al lavoro nell'ultimo triennio dei tecnici e dei professionali e 200 ore in quello dei licei.

e professionali del 2010, nate prima in seno ai Consigli Europei di Lisbona del 2000⁴⁰, che avevano visto nelle competenze degli indicatori per uniformare le certificazioni scolastiche in tutti i Paesi membri. Ad oggi, rappresentano i testi di riferimento in materia di organizzazione e programmazione degli insegnanti in Italia. Sono chiamate «competenze chiave per l'insegnamento permanente» e sono otto: comunicazione alla madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale. Ciò che maggiormente salta agli occhi è l'assenza della letteratura tra le competenze, mentre appare il termine "imprenditorialità"; segno tangibile questo, ancora, della forte associazione odierna tra mercato e diritti, dove «il primo è sempre più bulimico e meno disposto a tollerare i secondi» (Zinato, 2021), come ha sottolineato Emanuele Zinato in *La Democrazia e l'Orda: una verifica e un compito per gli insegnanti*, riferendosi più in generale alla crisi della democrazia attuale. In questo quadro, è il *come insegnare*, a dispetto del *cosa insegnare*, l'asse portante dell'insegnamento scolastico, il credo condiviso. Infatti, i molteplici corsi di formazione annuali per gli insegnanti impartiscono loro un armamentario di tecniche pedagogiche, presentate ogni volta come le più innovative. In questo scenario, sono frequenti le critiche rivolte a quei metodi di insegnamento che scambiano i mezzi culturali (tra cui anche le nuove tecnologie) con il contenuto stesso della didattica. Emanuela Annaloro in *I nuovi insegnanti* sottolinea come la pervasività delle tecniche pedagogiche stiano sottraendo spazio alla conoscenza della propria disciplina nella formazione degli insegnanti, a tal punto da modificarne i volti:

L'insegnante che recepisce e applica la tecnica, infatti, non è più un mediatore. È un esecutore di un sapere selezionato ed elaborato altrove. L'investimento sulla specializzazione degli insegnanti (di cui il mercato della formazione è soltanto un aspetto e il MIUR il maggior propugnatore) è direttamente proporzionale al disinvestimento sulla loro funzione culturale e emozionali, sulla loro capacità di rielaborare i saperi e mediarli in forma soggettiva e autonoma. (Annaloro, 2017)

⁴⁰ A tal proposito Emanuele Zinato, ha sottolineato, in altra sede, che: «le competenze europee, base delle italiane Indicazioni nazionali per i Licei e delle Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali (2010), assomigliano in parte alle cosiddette soft skills, celebrate nei curriculum vitae, richiesti dalle aziende come "competenze più importanti per iniziare una carriera di successo: quelle che includono le "doti empatiche ed espressive", cioè l'interiorizzazione dello 'spirito' aziendale, e che producono un individuo come "imprenditore di se stesso" » (Zinato, 2021: 3)

All'insegnante mediatore culturale, che rielabora attivamente i saperi e li media in maniera creativa, si va sostituendo quindi, la figura dell'insegnante facilitatore, un "docente – mentor", che educa lo studente al *problem solving*. La retorica della "pedagogia del fare" alimenta la pratica di aggiornamento dei docenti, finalizzata ad innovare la didattica scolastica, adeguandola al presente. Al contrario, Daniele Lo Vetere, in *Cambiare la scuola/4. Quattro riflessioni sull'aggiornamento degli insegnanti* ritiene necessaria una pratica di aggiornamento dei docenti concepita come ampliamento delle proprie conoscenze:

Aggiornamento significa banalmente ampliare, anno dopo anno, le proprie letture. Ma significa, naturalmente, anche una seconda cosa. Benché ai profani ciò sfugga, non sono solo le conoscenze scientifiche a essere superate: anche nel campo delle discipline storiche ed ermeneutiche le conoscenze (meglio, le interpretazioni) invecchiano. (Lo Vetere, 2016)

Nel Piano di Formazione si fa riferimento agli Invalsi, ovvero delle prove scritte svolte ogni anno da tutti gli studenti italiani; lo scopo è quello di valutare i livelli di apprendimento di alcune competenze fondamentali in italiano, matematica ed inglese, in modo da:

[...] applicare una visione scientifica e competente alla strategia di monitoraggio delle attività formative e dell'intero Piano, anche sostenendo il MIUR nello sviluppo di strumenti innovativi ed efficaci per misurare qualità, efficacia e sviluppo delle competenze. (Piano di Formazione, 2016)

La discussione attorno alla somministrazione degli Invalsi è al giorno d'oggi molto accesa⁴¹. In linea generale, da quanto emerge dal blog, si registra un generale malcontento da parte degli insegnanti. Tuttavia, la critica non è rivolta alla pratica della valutazione in sé, ritenuta di fondamentale importanza e da sempre praticata, quanto alla "mania di valutazione": un monitoraggio eccessivo delle attività, che impone agli insegnanti l'utilizzo di griglie, tabelle, schemi, spesso inutili. Essa fa capo, ancora, alla logica utilitaristica che soggiace la scuola. Si vuole infatti che ogni cosa sia registrabile e quantificabile.

⁴¹ Se infatti gli esperti di didattica della letteratura si dimostrano critici a riguardo, soprattutto da parte dei linguisti, si registra un vivo entusiasmo per la loro somministrazione.

Grande spazio viene dato al tema dell'inclusione e disabilità nel Piano di Formazione. Nel documento si fa riferimento alle *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 2009, che insieme alla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, costituisce il quadro di riferimento per una didattica inclusiva. Con la Direttiva del 2012 si intende creare, per gli alunni portatori di Bisogni Educativi Speciali (BES)⁴², entro il mese di novembre di ogni anno scolastico, un Piano Didattico Personalizzato (PDP). Tutti riconoscono i grandi passi che negli ultimi decenni si sono fatti per costruire una didattica più inclusiva⁴³, capace di accogliere i soggetti più deboli nella vita scolastica⁴⁴. Tuttavia, alcuni insegnanti accusano un cambiamento di sguardo negli ultimi anni. Si è infatti passati da paradigma pedagogico ad uno clinico – terapeutico, in cui gli insegnanti – come medici – investigano sui “comportamenti problema” degli alunni – pazienti. Il dominio della clinica e della psicologia a scuola potenzia un tipo di educazione – diagnosi, dove il “prendersi cura di” confluisce nel “curare”. Alain Goussot, in *Bisogni speciali: postilla storica e tendenze in atto/Il dibattito sui BES*, ne denuncia le conseguenze:

Si passa dalla logica del riconoscimento delle differenze (basata sul principio di eguaglianza e sui diritti) alla logica differenzialistica (basata sulla predeterminazione, la medicalizzazione, l'etnicizzazione e la diseguaglianza). (Goussot, 2013)

La logica clinica dominante viene denunciata anche da Carlo Scataglini che, in *Le scatole e le etichette. Sull'Invalsi e i BES nella scuola pubblica/Il dibattito sui BES*, afferma:

L'individuazione dei BES rischia di portare all'etichettatura e alla medicalizzazione, con un massiccio ed invasivo intervento sanitario nel momento dell'individuazione⁴⁵ e anche in quelli successivi, che andrebbe

⁴² Il MIUR riconosce tre categorie di alunni con BES: alunni con disabilità, per il riconoscimento dei quali è richiesta un'apposita certificazione; alunni con disturbi evolutivi specifici tra i quali: Disturbi Specifici dell'Apprendimento (per i quali è necessario presentare una diagnosi di DSA), deficit di linguaggio, deficit non verbali, deficit motorio, deficit di attenzione e iperattività (ADHD); alunni con svantaggio sociale, culturale e linguistico. La Direttiva ministeriale tutela, dunque, non solo ragazzi con disabilità, ma anche gli alunni stranieri, inseriti nelle scuole, facendo rientrare lo svantaggio linguistico tra i bisogni educativi speciali.

⁴³ Si pensi che in Italia si è passati dalle scuole speciali, ancora attive negli anni Settanta, a una didattica capace di accogliere tutti gli alunni, anche quelli con problemi di apprendimento gravi.

⁴⁴ Un grande merito in questo senso va alla glottodidattica e in generale alla linguistica, per aver, a partire dagli anni Settanta, promosso la ricerca attorno ai disturbi del linguaggio. Si vedano in tal senso, le numerose conquiste degli studi acquisizionali e della didattica acquisizionale.

⁴⁵ Scataglini sta parlando di quando viene individuato il disturbo dell'apprendimento nel ragazzo, in un discorso più ampio sulle diverse fasi in cui si articola la didattica inclusiva per i BES (individuazione del disturbo, progettazione del Piano Personalizzato, attuazione dell'intervento didattico).

ad erodere e a svilire la componente didattica e scolastica in genere. Non è una bella prospettiva. (Scataglini, 2013)

Emanuela Annaloro, in *Riflettere sull'inclusione*, si chiede addirittura se la scuola tenga ancora vivo lo sguardo della pedagogia oppure se sia entrata in

[...] un'epoca iatrogena a dominante tecnico-clinica dove tutti gli alunni possono essere uguali non perché diversi ma perché, in qualche misura, ammalati. (Annaloro, 2014)

Tuttavia, è bene anche ricordare chi invece si esprime diversamente. Salvatore Nocera, in *Basta coi BES. Pensiamo a una scuola inclusiva/Il dibattito sui BES* del 2013, si mostra meno critico verso la normativa, sottolineandone anche i meriti. Esprime, in *Questa inclusione. Risposta a Goussot* del 2013, qualche perplessità rispetto a quanto affermato da Goussot. Mentre in *Normativa sui BES: meno chiacchiere e più applicazione*, teme che:

[...] mentre si discute sulla legittimità della recente normativa sui DSA e sugli altri casi di BES come il disagio e lo svantaggio, si stia trascurando il problema assai più difficile e complicato dell'inclusione degli alunni con disabilità". (Nocera, 2013)

1.2.3 Un nuovo paradigma didattico

Opponendosi a questo tipo di scuola, alcuni insegnanti sottoscrivono, nel 2021, il *Manifesto per la nuova scuola*"; il documento, che fin da subito ha conquistato una discreta visibilità⁴⁶, propone un nuovo paradigma didattico. Raccogliendo le istanze democratiche dei partecipanti, costituisce infatti, la *pars costruens* di un discorso contrario all'aziendalizzazione della scuola e alla burocratizzazione della funzione docente. Il Manifesto si articola in otto punti fondamentali. In *La scuola come luogo della relazione umana e del rapporto intergenerazionale* (1), si recupera la dimensione prettamente umana del rapporto tra alunni e insegnanti, i quali aiutano i primi a crescere,

⁴⁶ Tra i firmatari anche: Alessandro Barbero, Carlo Ginzburg, Salvatore Settis, Massimo Recalcati, Federico Bertoni, Tommaso Montanari.

sotto molteplici aspetti (intellettuale, razionale, affettivo, emotivo, relazionale, corporeo). Un insegnamento così concepito va oltre il semplice scambio di competenze. In *Per una scuola della conoscenza* (2), si richiama l'importanza della conoscenza dei saperi (e della loro elaborazione) nella formazione di cittadini liberi e consapevoli. Centrale è dunque il tanto contestato “cosa imparare”, a dispetto del credo odierno più diffuso, il “come imparare”. In *Un giusto rapporto tra mezzi e fini* (3), si afferma che tutti gli strumenti e i metodi di insegnamento, compresi quelli legati all'uso delle tecnologie digitali, devono rimanere o ritornare ad essere dei semplici mezzi; gli insegnanti sono intellettuali, non burocrati che applicano decisioni prese altrove (da chi, peraltro, scambia spesso i mezzi con il contenuto della didattica). In *Il mancato coinvolgimento degli insegnanti nelle 'riforme' degli ultimi vent'anni* (4), si mette in rilievo l'importanza di una sana sinergia tra ricerca, scuola e politica: è agli insegnanti, psicoanalisti, intellettuali e educatori (e non ai rappresentanti di associazioni private, come Fondazione Agnelli, Treelle, Anp, Invasi) che i decisori politici si dovrebbero rivolgere, prima di ipotizzare qualsiasi riforma scolastica. In *Il reclutamento e la formazione degli insegnanti* (5), si fa riferimento alla necessità di intendere l'aggiornamento degli insegnanti come ampliamento dei saperi disciplinari, attraverso lo studio, il confronto con esperti e la collaborazione dei colleghi. In *Restituire centralità all'ora di lezione* (6), si intende restituire rilevanza all'ora di lezione disciplinare, squalificata ad esercizio residuale, da una serie di attività⁴⁷. In *Rivedere l'intero impianto fallimentare dell' 'autonomia scolastica'* (7), si intende restituire alla scuola l'orizzonte pubblico, democratico e nazionale che le è proprio. Negli ultimi vent'anni, infatti, la scuola si è parcellizzata in una serie di para – aziende in concorrenza tra loro, in “inutili progettifici”, in centri di potere; si rivendica dunque l'unica attività che la scuola è chiamata a compiere, ovvero l'*educare*, senza l'interferenza di un impianto aziendalistico di questo tipo. Infine, in *Un diverso rapporto numerico tra studenti e insegnanti* (8), si richiedono classi formate al massimo da venti studenti; la realtà scolastica di oggi vede classi anche di trenta, trentacinque persone e ciononostante, agli insegnanti viene chiesto di attuare una didattica personalizzata (richiesta che si

⁴⁷ come: i percorsi scuola – lavoro (da sostituire semmai con stage non obbligatori), i test INVALSI, i progetti non indispensabili (ad eccezione, ad esempio, della mediazione linguistica e culturale per gli studenti stranieri e dello sportello d'ascolto psicologico), il RAV, ovvero il Rapporto di Autovalutazione (in cui la descrizione burocratica dell'insegnamento prende il posto dell'insegnamento stesso), infine, i PTOF, ovvero i Piani Triennali dell'Offerta Formativa (quelli troppo “cervellotici”, che contengono progetti per l'apertura della comunità scolastica al “territorio”).

risolve il più delle volte in realtà nella proliferazione burocratica). Insomma, si tratta di un documento che concepisce la scuola come luogo di formazione e di relazione, basato sulla conoscenza e sulla trasmissione del sapere. L'obiettivo primario di questa scuola è la formazione di cittadini liberi, dotati di senso critico e consapevolezza. Non è un caso che nel blog siano presenti numerosi interventi volti ad investigare il rapporto tra democrazia e interpretazione. Si fa soprattutto riferimento alla necessità di ri – fondare l'insegnamento della letteratura in senso ermeneutico. È infatti, l'allenamento all'interpretazione a rendere gli studenti dei cittadini, e non dei produttori. Molti articoli sono dedicati allo sviluppo del paradigma ermeneutico al giorno d'oggi, rilanciato ed investigato nelle sue fortunate riuscite didattiche. Il blog accoglie, in due puntate, le lezioni al corso di Didattica della letteratura che Romano Luperini ha tenuto presso l'Università di Catania durante l'anno accademico 2018 / 2019. Lo studioso riflette sul grande bisogno di senso dei giovani di oggi, a cui l'insegnamento della letteratura può rispondere efficacemente, praticando l'ermeneutica. In classe, il docente accompagna gli studenti durante l'incontro col testo, richiamando al rispetto di esso tramite la sua conoscenza approfondita (come afferma Luperini, se nel testo c'è scritto che 'oggi piove', non si può intendere 'oggi c'è il sole') e li invita a farsi una propria opinione attorno al senso che ne emerge *per loro*, discutendo assieme ai compagni. Ci si confronta dunque, si discute, si giunge a compromesso, si rafforza la propria opinione, oppure si cambia idea; la classe ermeneutica così intesa, viene percepita dagli studiosi come prefigurazione di comunità democratiche più ampie, in cui prevalgono obiettivi condivisi, interessi collettivi e modalità cooperative. Se si impara infatti ad esprimere la propria opinione, assumendosene la responsabilità, rispettando quella altrui, in un contesto quale la classe scolastica, si è presumibilmente capaci di farlo anche in altri contesti più larghi. Sulla scia di tali considerazioni, Anna Angelucci, in *La classe è, e deve continuare ad essere, una comunità ermeneutica. Non una community* afferma:

[...] intesa cioè come una comunità democratica che, attraverso l'esercizio dialogico collettivo del confronto e anche del conflitto tra posizioni diverse o antagoniste, si allena all'assunzione di una responsabilità etica e civile, da agire nella scuola e nel mondo. Prefigurando "comunità democratiche più ampie", nazionali e sovranazionali, nelle quali, oggi più che mai, sembra davvero urgente recuperare la socialità perduta. (Angelucci, 2020)

Dello stesso avviso, si mostra Emanuele Zinato, che intende il lavoro interpretativo in classe come azione militante e antagonista ad un regime di senso che è quello dominante⁴⁸. In *Tra pedagogia e disciplina. Note critiche sulla formazione dei docenti* afferma infatti:

L'esperienza interpretativa è, in classe, una delle ultime occasioni istituzionali per un'ipotesi che il pensiero dominante non condivide: che l'essere è l'essere sociale e che è preferibile la gestione collettiva delle contraddizioni, che è meglio ciò che unisce e rende uguali di ciò che divide e fomenta sopraffazione e disuguaglianza. Per questo, per frammenti o per schegge, quell'esperienza va praticata in quanti più luoghi educativi sia possibile, nei modi della guerriglia culturale e controcorrente rispetto alle disposizioni e ai linguaggi non neutrali delle istituzioni formative medesime. (Zinato, 2018)

1.2.4 *La questione del canone*

Il blog *laletteraturaenoi* accoglie numerosi interventi relativi alla spinosa questione del canone scolastico in Italia. A monte, le conquiste del paradigma ermeneutico di fine secolo: il canone trova il suo fondamento nel bisogno che ogni comunità avverte di definire pubblicamente l'insieme di valori in cui si riconosce e a cui tende. Ha dunque, per definizione, carattere parziale, relativo e flessibile. A livello normativo invece (dalla riforma Gelmini alla Buona scuola di Renzi), si registra talvolta la tendenza a rendere prescrittivo il canone degli autori, rispetto al quale, per altro, le aperture al Novecento assumono connotati sfumati di suggerimenti o sollecitazioni. La questione del canone è di grande complessità e attualità; se si possa considerare, al giorno d'oggi, a scuola, la storia letteraria ancora un valido approccio ai testi, se si possa proporre agli studenti di percorrere la letteratura attraverso itinerari tracciati dai grandi temi e dai generi, quali siano gli autori irrinunciabili: queste sono alcune delle domande che animano il dibattito sul blog. Ad esse hanno dato risposta, in una serie di interviste del 2021, quattro studiosi

⁴⁸ A tal proposito, due anni dopo, Emanuele Zinato, durante il corso di Didattica della letteratura, tenuto presso l'Università degli studi di Padova, ha molto insistito su come si eludano le "trappole" dell'egemonia dominante al giorno d'oggi: praticando l'insegnamento letterario come creazione e sviluppo della *competenza letteraria*, ovvero la capacità di storicizzare, analizzare e interpretare un testo da parte degli studenti.

vicini al mondo della scuola: Massimiliano Tortora⁴⁹, Gianfranco Alfano⁵⁰, Riccardo Castellana⁵¹ e Silvia Tatti⁵². La storia letteraria da una parte, e i percorsi per temi e per generi dall'altra, sono entrambi, a detta degli studiosi, dei validi modelli didattici, da affiancare però l'un l'altro, durante il percorso di formazione degli studenti. Se da una parte, infatti, un insegnamento della letteratura basato sulla sola storia letteraria al giorno d'oggi non è più praticabile e può determinare il rischio di un racconto troppo rigido e astratto (cfr. Tatti), dall'altra l'approccio ai testi per sola via tematica, corre il rischio di appiattirli storicamente (cfr. Tortora), di cadere nell'attualizzazione selvaggia di questi o di divenire pretesto per parlare d'altro (cfr. Castellana). Per quanto riguarda quali autori della letteratura italiana siano imprescindibili per la formazione di uno studente, gli autori ricorrenti nelle risposte sono: Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Goldoni, Alfieri, Parini, Foscolo, Leopardi, Manzoni, D'Annunzio, Verga, Svevo, Pirandello, Montale, Saba, Caproni⁵³. Il blog accoglie inoltre, due interventi che descrivono un esperimento compiuto in classe da alcuni docenti: in *Verificare il canone tra i banchi di scuola* del 2021, E. Bandini, D. Lo Vetere, M. Marsilio e L. Mirone e in *Portare a spasso il canone. (Uno stress test alla Letteratura italiana del 2016, R. Contu*, pongono la stessa domanda, quali siano gli "irrinunciabili", agli studenti in classe. Si tratta di una verifica empirica del canone, al fine di verificare il grado di tenuta odierna degli autori canonici. I risultati ottenuti sono simili, ma con qualche significativa differenza. Per esempio, se nel primo intervento, *Verificare il canone tra i banchi di scuola*, si registra un Leopardi "intramontabile", Contu invece, nota negli ultimi anni un Leopardi che "crolla", soprattutto nelle scuole difficili; riprova del fatto che, sicuramente esistono degli specifici gusti generazionali, che è bene sapere, ma che comunque non bisogna mai dimenticare che ogni studente fa per sé e ha gusti propri. Ad ogni modo, Bandini, Lo Vetere, Marsilio e Mirone registrano come "autori promossi" sicuramente Dante, Leopardi, Boccaccio, Tasso (che "vince" su Ariosto), Pascoli; mentre per il Novecento risulta loro più difficile stilare una lista di autori più amati⁵⁴. Per quanto riguarda invece, gli "autori bocciati", gli

⁴⁹ Docente presso l'Università di Torino.

⁵⁰ Docente presso l'Università di Napoli.

⁵¹ Docente presso l'Università di Siena.

⁵² Docente presso l'Università di Roma.

⁵³ Alla lista Silvia Tatti aggiunge nomi di donna: Elsa Morante e Sibilla Aleramo.

⁵⁴ La stragrande maggioranza delle menzioni appartiene infatti, ai secoli precedenti il XX. È molto probabile che, nel periodo in cui gli elaborati sono stati svolti, non ci fosse ancora abbastanza tempo per trattare in modo esaustivo o metabolizzare gli autori più recenti.

studiosi registrano minor convergenza di gusto: gli autori che non funzionano sono diversi per ciascuno, ma generalmente il Settecento poetico non è molto amato, Verga viene menzionato poco e D'Annunzio può anche essere odiato. Grandi rimossi sono infine, Petrarca e Goldoni. Roberto Contu, compiendo la verifica del canone, distingue anche gli anni scolastici: al terzo anno, Dante, Petrarca e Boccaccio piacciono, Ariosto di meno, Jacopone “vince” su San Francesco, Cavalcanti su Guinizzelli; al quarto Macchiavelli “regge”, il Barocco “crolla”, Galilei “sopravvive”, l’Arcadia no, Goldoni e Alfieri si, Manzoni sicuramente, Foscolo “traballa”, e, Leopardi “crolla”; al quinto anno, Verga è apprezzato, Collodi “è ottimo”, gli Scapigliati “vanno bene”, Pascoli “colpisce”, Pirandello e Svevo “indistruttibili”, Montale “si fa a fatica”, Saba “funziona meno”, Ungaretti è una “garanzia”, Rebora una “carta in più”, Moravia “episodico”, Calvino “regge”, Pasolini “cavallo di battaglia” e Levi “promosso”. Ad ogni modo, tutti gli studiosi si mostrano contenti dell’esperimento⁵⁵, occasione per dare voce agli studenti, perchè:

Canone o non canone, la scuola chiamerà sempre a rapporto la Letteratura sulla necessità di farsi materia viva. (Contu, 2016)

Per quanto riguarda inoltre, la costituzione stessa del canone italiano, i problemi insorgono soprattutto laddove si parla di estremo contemporaneo e di autori stranieri. Gli autori del blog insistono sul poco tempo che si ha a scuola per affrontare la modernità. L’azione della riforma, di anticipare al secondo anno del biennio la trattazione della “letteratura delle origini”, non ha risolto la situazione, mentre risultano efficaci, in tal senso, alcuni stratagemmi didattici adottati dai docenti. Morena Marsilio, per esempio, utilizza quelle che lei chiama “anticipazioni”, ovvero dei “salti di programma”, collegando sapientemente, laddove possibile, l’autore che si sta svolgendo, con un altro novecentesco. Per quanto riguarda l’aggiornamento del canone, molti docenti avvertono la necessità di accogliere in classe anche nomi stranieri. Il fatto che il blog accolga numerosi interventi⁵⁶ che suggeriscono letture straniere, è altamente significativo. È

⁵⁵ Si ricavano considerazioni importanti, in sintesi, si ritiene che il canone e la storia letteraria godano di buona salute.

⁵⁶ Si vedano a tal proposito gli interventi del 2013, di Claudia Carmina, che suggerisce la lettura di opere di scrittori provenienti da tutto il mondo (in particolare: Europa occidentale, Europa centrale, America latina e Caraibi, America latina, Stati Uniti, Oceania, Asia, Africa Subsahariana).

ormai opinione comune che esigenze di tipo pratico, civile, etico e culturale, imporrebbero quantomeno un'apertura in senso europeo.

1.2.5 Riappropriazione del letterario

Il blog *laletteraturaenoi* permette ai docenti che vivono ogni giorno le realtà della scuola, di confrontarsi. Dagli articoli dedicati alla scuola, emerge una preoccupazione generale, esplicitata più volte dai docenti: la sempre più estraneità dei ragazzi al testo letterario. Questa si traduce anche in una sempre maggiore distanza tra docenti e studenti. Antonio Vigilante in *Una Castalia minore* (2016) scrive a riguardo:

A volte i miei studenti mi sembrano infinitamente distanti, persone che appartengono ad un altro mondo, ad un altro ordine simbolico. (Vigilante, 2016)

Lungi dal portare avanti un discorso di polemica contro la scuola e i ragazzi, i cui luoghi comuni sociologici (“i ragazzi di oggi sono tutti stupidi e ignoranti”) sono espressione di uno sguardo nostalgico ed elitario, estraneo agli autori, è indubbia la maggiore difficoltà dei ragazzi a rapportarsi al testo letterario. Gli sforzi di molti docenti sono quindi tesi a capirne a fondo le ragioni – una grande responsabilità è attribuita al dominio della tecnologia – e al contempo, a proporre quelle pratiche didattiche che alimentano il processo di *riappropriazione* del letterario. Un alunno si riappropria della materia letteraria quando, di fronte a un testo, percepisce che il significato che ne emerge lo riguarda, *come se* fosse indirizzato proprio a lui. Avviene quando lo studente sente il letterario come una *cosa sua*. Spetta agli insegnanti aiutare i ragazzi a percepire *materia viva* la letteratura. Tagliare la materia per via tematica, per esempio, permette di connettere passato e presente. L'alunno può identificarsi in ciò che legge, scoprendo nel testo «contatti col suo vissuto concreto» e creando «ponti ideali»; è quanto affermano per esempio, Alessandro Viti⁵⁷, e Silvana Appresti⁵⁸, nei loro rispettivi articoli *I temi letterari nell'insegnamento scolastico. Note per una sperimentazione* del 2013 e *Cambiare la*

⁵⁷ Docente presso l'Università di Siena.

⁵⁸ Insegnante di lettere alle scuole superiori.

scuola/2. L'ora dei professori del 2014. Per illustrare le varie manifestazioni di un tema dell'immaginario può inoltre anche essere utile l'utilizzo critico e formativo di discipline diverse. In questo modo, è possibile indagarne i confini da molteplici punti di vista, gettando luce su vari aspetti. Di interdisciplinarietà si parla molto nel blog; Emanuele Zinato, Giulio Bandini, Roberto Contu sono alcuni degli autori che se ne occupano. Alcuni docenti, inoltre, condividono i risultati positivi di attività di lettura e di scrittura creativa, molto stimolanti per i ragazzi. Daniele Lo Vetere, per esempio, in *Pangramma ed esercizi di stile. Due esperienze di didattica di scrittura creativa* del 2017, mostra i risultati sorprendenti che si possono ottenere allenando i ragazzi alla scrittura creativa. Gli studenti imparano a mettersi in gioco e a dare forma concreta ai loro pensieri. Riappropriazione del letterario significa infatti anche riconoscerlo come *modo possibile* per poter esprimere i propri sentimenti e le proprie idee. Infine, è bene ricordare come i docenti prestino molta attenzione, in tema di letture, ai gusti personali degli alunni, accogliendo in classe, in percorsi sensati, anche prodotti più vicini all'esperienza degli alunni. Valga ad esempio, la proposta didattica di Daniele Lo Vetere, che introduce in classe *Il Signore degli anelli*, che «funziona proprio come i poemi omerici e la chanson de geste» (Lo Vetere, 2017).

1.2.6 Apprendimento e tecnologia

Il rapporto tra apprendimento e tecnologia è una questione di primaria importanza, al centro del dibattito sulla scuola da molto tempo. I primi strumenti digitali (lavagna elettronica, tablet, registro elettronico ecc.) appaiono a scuola già dai primi anni Duemila, in ausilio alla didattica. Dal marzo 2020 però, con la diffusione del Covid 19, che ha imposto l'obbligo a tutti i cittadini di rimanere a casa, la scuola italiana passa completamente in DAD⁵⁹, per consentire agli studenti di continuare, da casa, la propria formazione scolastica. Si tratta dunque di un grande cambiamento per i docenti, che impone loro di aggiornare, nel minor tempo possibile, le proprie competenze digitali. Il blog *laletteraturaenoi* accoglie molte testimonianze degli insegnanti, che raccontano le proprie esperienze e le difficoltà riscontrate, soprattutto durante i primi mesi della

⁵⁹ Acronimo per Didattica a Distanza.

pandemia. Ne emerge una classe docente forte che, con grande sforzo, ha saputo arrangiarsi, in una situazione emergenziale. Il dibattito sul blog è molto acceso⁶⁰: si trovano interventi dall'afflato più teorico⁶¹ e letterario⁶², dubbi e perplessità attorno alla DAD⁶³, attività suggerite ai colleghi maggiormente adatte ad una didattica a distanza⁶⁴. Dunque, il rapporto tra tecnologia e apprendimento è un tema fondamentale, di grandissima attualità. L'emergenza sanitaria ha infatti accelerato i tempi di riflessione, ponendo sotto i riflettori questa tematica. Queste, alcune delle domande che alimentano il dibattito: *come fare letteratura oggi, nell'era digitale? che ruolo ha il docente? la tecnologia può essere veramente utile all'insegnamento della letteratura? in che misura?*

⁶⁰ Si pensi alla serie di interventi, dal titolo *La scuola ai tempi del covid 19*, scritti nel 2020.

⁶¹ Come per esempio: *Apocalittici, integrati, insegnanti. Promesse e timori nella nuova stagione della scuola digitale*, di Stefano Rossetti.

⁶² Come per esempio: *Finalmente! Dialogo post epidemico semiserio fra colleghi di dipartimento* di Emanuele Zinato.

⁶³ A questo riguardo, si vedano gli interventi: *Fritto misto di didattica e Didattica a distanza: domande, retorica, burocrazia* di Luisa Mirone e *La scuola ai tempi del covid 19/5* di Teresa D'Errico.

⁶⁴ Si vedano in tal senso: *Decamerone e altre storie* di Monica Giansanti, *Argomentare&valutare in piattaforma (ovvero non tutte le DAD vengono per nuocere* di Luisa Mirone e *La letteratura al tempo del coronavirus. I classici da rileggere a scuola e non solo* di Felice Rappazzo.

CAPITOLO SECONDO

2.1 *L'insegnamento letterario nell'era digitale*

2.1.1 *Walter J. Ong. Le tecnologie della parola: la scrittura, la stampa, il computer*

L'invenzione del computer appartiene ad un processo storicizzabile, quello che è passato dall'invenzione della scrittura prima e della stampa poi. Walter J. Ong⁶⁵, nel suo *Oralità e Scrittura. Le tecnologie della parola* (1986), ripercorre la storia dei mezzi di produzione del pensiero umano esternalizzato, da quando cioè viene reso intellegibile; egli fa così riferimento a tre "tecnologie della parola": la scrittura, la stampa, il computer. Si tratta di invenzioni umane, artificiali, attraverso cui l'uomo si esprime, comunica, si relaziona. La società umana si forma dapprima con l'aiuto del discorso orale e poi con la scrittura, molto tardi⁶⁶. In tempi davvero recenti, ha conosciuto il computer. Secondo l'autore, l'uso della tecnologia agisce sulla mente umana, determinando il modo di procedere del pensiero. Nello specifico, anche i supporti fisici hanno un ruolo in questo senso: il suono della penna d'oca sulla carta, per esempio, fa sorgere nello scrittore un che di specifico, che va a connaturare anche il pensiero, nell'atto stesso della sua espressione. Inoltre, ogni tecnologia rafforza la precedente. È maggiore, per esempio, la possibilità di trasmettere informazioni, bloccando il pensiero tramite la scrittura, replicando i manoscritti grazie alla stampa, producendo libri elettronici, a partire da quelli stampabili. È a questi mezzi che ogni gruppo umano ha via via affidato il compito di tramandare la propria memoria storica. La coscienza collettiva, ed individuale, che della memoria si nutre, è dunque potentemente influenzata dai mezzi di comunicazione. Si può dire infatti, che il pensiero dell'uomo cambia *tendenzialmente* con l'avvento della scrittura, della stampa e del computer. L'autore si appoggia alle teorie di Milman Parry⁶⁷, quando approfondisce il

⁶⁵ Lo studioso (Kansas City, 30 novembre 1912 – Saint Louis, 12 agosto 2003), è stato un religioso, antropologo, filosofo, insegnante e storico delle culture e delle religioni statunitense.

⁶⁶ L'homo sapiens esiste sulla terra da un numero di anni che va dai 30.000 ai 50.000, mentre il più antico sistema di scrittura risale solo a 6000 anni fa.

⁶⁷ Si fa riferimento alla nota teoria dell'oralità (in inglese: *oral – formulaic theory*), sviluppata nel 1930 da Milman Parry.

modo di procedere del pensiero, ridondante e ripetitivo, sotteso ai poemi omerici. Questi sono frutto di un lungo processo di stratificazione di storie, cantate nel mondo antico dagli aedi, che, per ricordare intere sequenze argomentative, utilizzavano moduli mnemonici, come temi, proverbi, scenari, ripetizioni e antitesi. Con l'invenzione della scrittura, la parola si oggettivizza, viene resa visibile; i vincoli di un sapere legato alla contingenza vengono così elusi. Il pensiero si fa analitico e lineare. L'avvento della stampa a caratteri mobili, a metà del XV secolo, e il passaggio dal codice manoscritto unico al libro stampabile, intensifica questi processi cognitivi. Circa cinquanta anni fa, viene inviato un messaggio, "lo"⁶⁸, dall'Università UCLA all'Università di Stanford, attraverso uno dei primi computer esistenti. Nasce il digitale: un processo di decodifica numerica della parola, e così il mondo virtuale. Gli ultimi anni hanno visto il testo migrare, sempre più, dalla carta allo schermo del computer, circolare in rete (grazie al software⁶⁹) e divenire accessibile a tutti (grazie all'hardware⁷⁰), in qualsiasi momento. La decodifica numerica interessa anche immagini e video che possono accompagnare il testo digitale ed essere ad esso associato, secondo percorsi di lettura non lineari; l'ipertesto, per esempio, è un insieme di documenti (testi, note, illustrazioni, tabelle, immagini ecc.) collegati tra loro grazie a rimandi logici (attraverso per esempio parole chiavi), che rende possibile una lettura, integrale o parziale, secondo diversi percorsi logici, scelti dal lettore. Entrare in Internet, o in un suo spazio, il Web⁷¹, diviene sempre più semplice: il Web 1.0 si evolve presto nel cosiddetto Web 2.0⁷², e oggi si sta configurando come Web 3.0. Il digitale è diventato, a livello planetario, un linguaggio di comunicazione imprescindibile. È presente a scuola⁷³, a lavoro, a casa. Agisce, stimola e plasma i pensieri, l'immaginario,

⁶⁸ La parola trasmessa doveva essere "login", ma il sistema andò in crash, per cui è stato possibile trasmettere soltanto le prime due lettere.

⁶⁹ Il software indica il programma appartenenti ad una specifica piattaforma, su cui vi sono iscritte le istruzioni per svolgere un determinato compito.

⁷⁰ Con hardware si intende la parte fisica del computer, tutto ciò che è possibile toccare con le mani.

⁷¹ Internet e Web non sono la stessa cosa; Internet è la rete di telecomunicazioni ad accesso pubblico che connette vari dispositivi in tutto il mondo ed offre diversi servizi, tra cui il Web, che opera tramite esso.

⁷² La grande novità introdotta dal Web 2.0 rispetto al suo vecchio paradigma di programmazione (Web 1.0) è quella di permettere agli utenti di creare contenuti e di interagire tra loro. Esempi di Web 2.0, definito "dinamico", sono i Social Network (Facebook, Twitter, Instagram ecc.), i blog, i wiki, i siti di video sharing (YouTube).

⁷³ A partire dai primi anni Duemila, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) entrano nella scuola italiana; per "competenza digitale", che appare tra le «otto competenze chiave per l'apprendimento permanente», si intende il «saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione». La scuola italiana sceglie la strada dell'introduzione delle TIC in modo trasversale alle diverse discipline, senza introdurre una materia specifica. Inoltre, le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (2020),

le azioni; la questione è piuttosto dibattuta⁷⁴ e il fenomeno ancora troppo recente da analizzare. Sembra comunque, che il digitale abbia reso l'uomo "multitasking", più orientato al dato concreto ed esperibile. Siamo entrati in quella che viene chiamata "era digitale"⁷⁵. In questo quadro diacronico, passato e presente, si illuminano vicendevolmente; Ong ci ricorda quanto Platone, nel *Fedro*, ritenesse disumana la scrittura, un prodotto manufatto, detestabile:

Le lettere cagionano smemoramento nelle anime di coloro che le hanno apprese, perocchè più non curano della memoria, come quelli che, fidando della scrittura, per virtù di dentro e da sé medesimi. Dunque, trovato hai la medicina, non per accrescere la memoria, sibbene per rivocare le cose alla memoria. E quanto a sapienza, tu procuri ai discepoli l'apparenza sua, non la verità [...]

Platone questo non lo sapeva, ma oggi sappiamo che il suo pensiero filosofico analitico è un effetto dell'influenza della scrittura sui processi mentali. La scrittura è un sistema dotato di forza creativa che agisce sul pensiero, creando significati.

2.1.2 *La crisi giovanile attuale*

Nel blog *laletteraturaenoi* viene più volte descritta l'idea di scuola che emerge dai documenti ministeriali, grottescamente schizofrenica, aziendalistica, frenetica e tracotante, specchio di una società che si basa principalmente sul denaro e sul potere. La crisi dell'insegnamento è traccia di quella della società attuale; i grandi pensatori europei ne parlano ormai da tempo. Benasayag (2004) sostiene che siamo dominati da passioni

prevedono che la scuola si occupi esplicitamente della "cittadinanza digitale", ovvero della «capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali» (2020).

⁷⁴ Marc Prensky, scrittore statunitense, ha definito le nuove generazioni come "Nativi Digitali" (in inglese "Digital Natives"), secondo l'idea che l'avvento di Internet avrebbe determinato una vera e propria mutazione antropologica; chi è nato quando Internet era già diffuso sarebbe allora caratterizzato da alcune peculiarità cognitive (l'essere multitasking, l'utilizzare un tipo di logica abduittiva, l'approccio al sapere come processo dinamico ecc.). Il concetto viene ripreso in Italia da Paolo Ferri, che ne discute in *Nativi Digitali* (2011) e criticato ampiamente da Casati, Tavosanis e Roncaglia, autore di *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale* (2018).

⁷⁵ Con *era digitale* o *era dell'informazione*, si fa riferimento al momento storico che stiamo vivendo, caratterizzato dall'ampia diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e da tutta quella serie di cambiamenti sociali, economici e politici avvenuti in merito all'avvento della digitalizzazione culturale.

tristi; Bauman (2011) denuncia l'individualismo esasperato di una società liquefatta; Lasch (1981) pone il narcisismo come tratto del nostro tempo. Sarebbero sparite, le grandi narrazioni, le ideologie, la dimensione del sacro. Prevalgono inoltre gli interessi materiali dei singoli, a discapito di tutto ciò che è comune e collettivo. È di questo orizzonte tecnocratico e utilitaristico di cui i giovani sono imbevuti (Luperini, 2013). La società attuale propone loro ideali parassitari da perseguire, come il successo, la ricchezza, la notorietà (Pietropolli Charmet, 2018). I ragazzi vengono così distratti e disabituati a riflettere attorno a tutto ciò che riguarda la loro coscienza e la loro identità. Dilaga molto disinteresse verso la conoscenza del sé più vero; sentimenti, pensieri, desideri, pulsioni sono sempre più difficili da cogliere e da decifrare. Guardarsi dentro e riflettere sui propri fatti di coscienza, sembra essere questione di secondo piano, mentre l'attenzione è spesso rivolta *altrove*. Il discernimento, l'analisi e la valutazione sono così gravemente compromessi, dal momento che la capacità d'introspezione rafforza ed è rafforzata dallo sviluppo di pensiero critico. Avere coscienza di sé e costruire la propria identità, presupposti questi per avvicinarsi al mondo della letteratura, sono al giorno d'oggi erose e rimpiazzate. Il *letterario* in quanto tale è infatti estraneo ai giovani (Luperini, 2013). Tra le cause della crisi giovanile attuale, una certa responsabilità è attribuita da molti all'uso smodato e acritico delle nuove tecnologie; le mancanze di cui abbiamo parlato alimentano e sono alimentate, da un uso scorretto e perverso dei nuovi mezzi di comunicazione, la cui complessità richiederebbe invece, un grande senso critico da parte degli utenti. Così le grandi potenzialità del mezzo divengono trappole. Si commettono infatti gravi errori: il virtuale è scambiato con il reale, l'identità in rete con quella reale, il telefono con la mano. Dominano grandi contraddizioni: l'io disperso e fragile circola tracotantemente nel grande mare della rete; l'interconnessione, perenne, si azzera; i ragazzi, fragili, inseguono etiche di cartapesta, spavaldi e ribelli.

2.1.3 *Altre crisi generazionali: il Sessantotto*

I giovani dell'istituto Parini di Roma scrivono nero su bianco le seguenti parole in un'inchiesta pubblicata nel 1967 sul giornale d'istituto, *La zanzara*:

Vogliamo che ognuno sia libero di fare ciò che vuole, a patto che ciò non leda la libertà altrui. Per cui assoluta libertà sessuale e modifica totale della mentalità [...] Sarebbe necessario introdurre un'educazione sessuale anche nelle scuole in modo che il problema sessuale non sia un tabù, ma venga prospettato con una certa serietà e sicurezza" [...] La religione in campo sessuale è apportatrice di sensi di colpa.

Guidati dal loro proprio senso della giustizia e orientati verso una specifica idea di mondo, si scontrano contro un universo di valori – quello dei Padri – che non accettano più. Sono giovanissimi, tra i diciotto e vent'anni, e captano a scuola le rughe della generazione che li ha preceduti. Decostruiscono e denunciano infatti, l'idea di tranquillità della società delle "tre emme" (Macchina, Mestiere, Moglie) e a questa antepongono la necessità di rifondare la società, basandola sul proprio sistema di valori, su principi nuovi. Quegli studenti mettono in discussione, tra le altre cose, il sistema scolastico: i metodi, i contenuti della didattica e l'idea del *Professore come Barone* (Montanelli e Cervi, 1965 – 1978). In senso più generale, c'è un mondo che li ingabbia, un sistema che li soffoca; la risposta all'inchiesta ne è frutto:

Non montatevi la testa, tornate al vostro liceo e cercate di dimenticare questa esperienza senza atteggiarvi a persone più grandi di quello che siete. (Bianchi d'Espinosa, 1966)

Il fatto è la miccia per una bomba che sarebbe esplosa poco dopo. La protesta, infatti, si estese: studenti, lavoratori, donne, madri protestavano nelle piazze italiane, per ragioni diverse, mossi dal desiderio comune di rinnovamento⁷⁶. Il Sessantotto vede i giovani scendere in piazza, occupare le Università italiane, lottare contro la polizia. Sono azioni estreme queste, che fanno riflettere però sulla potenza di un'idea, sulla volontà di una generazione intera. Al di là di qualsiasi presa di posizione rispetto al fenomeno del Sessantotto⁷⁷, è indubbio che chi lo ha reso possibile, sapeva chi era e cosa voleva ed era

⁷⁶ "Studenti e operai stesso padrone", si legge in uno dei cartelloni. Il riferimento è la lotta comune contro la guerra del Vietnam.

⁷⁷ La questione è più che mai complicata, soprattutto in relazione agli avvenimenti successivi. Studi recenti hanno sottolineato come il fallimento – quasi totale – del movimento, produsse atti di terrorismo. Per una maggiore comprensione dell'argomento si rinvia alla poesia di Franco Fortini: ITALIA 1977-1993. Hanno portato le tempie/al colpo di martello/la vena all'ago/la mente al niente. /Per le nostre vie/ancora rispondevano/a pugno su gli elmetti. /O imparavano nelle cantine/come il polso può resistere/allo scatto dello sparo. /Compagni. /Non andate così. /Ma voi senza parlare/mi rispondete: "Non ricordi/quel ragazzo sfregiato la sera dell'undici marzo 1971/che correva gridando/ "Cercate di capire/questa sera ci ammazzano/cercate di capire!" /La gente alle finestre/applaudiva la polizia/e urlava: "Ammazzateli tutti!" /Non ti ricordi?" /Sì, mi ricordo. (Fortini, 1994)

disposto a tutto, pur di ottenerlo. È una generazione di ragazzi che, dal momento che sanno chi sono – diversi dai Padri – e ciò che desiderano – uguaglianza, egualitarismo, libertà – lo pretendono. Quindi, rivendicano la capacità di pensare, pensiero questo, frutto di un grande lavoro di introspezione e di introiezione. Conoscono il passato e il presente, da decostruire e da ri – creare, in nome di idee proprie, personali, forti e solide.

2.1.4 *Il Fare letteratura nell'era digitale*

Walter Ong parla delle tecnologie, in particolar modo della scrittura, come creazioni artificiali dal valore inestimabile, in quanto essenziali allo sviluppo più pieno dei potenziali umani interiori. Paradossalmente, afferma, l'artificialità di queste tecnologie è per gli esseri umani naturale. Se propriamente interiorizza, infatti, la tecnologia non degrada la vita umana, ma al contrario la migliora. In riferimento poi, alle potenzialità della musica strumentale, avverte come attraverso dei mezzi meccanici, un violinista, un organista, possano esprimere qualcosa di intensamente umano, non comunicabile altrimenti (Ong, 1986: 123 – 125).

La tecnologia del computer, con le sue specifiche caratteristiche di mezzo di comunicazione, può veicolare qualcosa di intensamente umano, come contenuti letterari? attraverso quali modalità, l'operazione può risultare fruttuosa?

Questa domanda è rivolta a partire da un modo forte di intendere la letteratura, ovvero quella che punta sul *sensò* e sull'*appropriazione*. L'indirizzo è fornito dall'ermeneutica, che intende il momento della lettura di un testo come esperienza viva e partecipazione interpretativa. Romano Luperini, uno dei massimi fautori, afferma che:

Noi non leggiamo un testo per descriverlo, ma per coglierne il significato di verità che scaturisce dal nostro vivo rapporto con esso. (Luperini, 2013: 49)

Tra testo e lettore si istituisce infatti, un rapporto dialogico: il materiale umano che sta alla base della produzione letteraria si incontra con quello che costituisce il sistema valoriale del lettore. L'orizzonte dell'interprete si fonde con quello dell'opera, interagisce

con esso, lo modifica e ne è modificato a sua volta.⁷⁸ Il testo viene così interpretato secondo una prospettiva esistenziale e culturale del presente. Si tratta di un'operazione complessa; ogni testo letterario conserva infatti una propria essenza, una specifica fisionomia immutabile, da rispettare. L'interpretazione, dunque, non può essere disgiunta dalla comprensione letterale e storica di un testo.

Sul piano didattico, il momento dell'attualizzazione e della valorizzazione è fondamentale e deve sempre venire allo scoperto, per rendere evidente ai ragazzi la ragione per cui le opere letterarie continuano ad essere lette. Si tratta di un'operazione di attualizzazione *critica*, non selvaggia o inerte dei testi letterali. La dialettica tra passato e presente deve infatti, essere trasparente; conoscere di entrambi i periodi le peculiarità e la relazione. Il lavoro di interpretazione è supportato infatti, da una conoscenza puntuale del testo, storica e linguistica. Le attività di contestualizzazione, storicizzazione e di analisi di un'opera è bene che precedano quindi, il momento introspettivo, quando cioè le conoscenze acquisite vengono avvicinate alla sensibilità di ciascuno. Alla base dell'attività d'interpretazione vi è infatti, un lungo lavoro di introspezione e di introiezione dei significati.

Lo strumento che può facilitare queste operazioni è ciò che Ong chiama "la tecnologia del computer". Grazie alle sue specifiche caratteristiche di mezzo di comunicazione, rende percorribile infatti, una via estremamente efficace per attuare meccanismi introspettivi. Interiorizzare un'opera letteraria significa anche saperla rinviare ad esperienze concrete della propria vita, esperirne i significati. Ciò avviene quando si percepisce che la voce di un autore risuona nella nostra contemporaneità, facendoci riflettere sul significato di un gesto, su una parola detta, su un sentimento vissuto. Anche il confronto di esperienze simili, quella dell'autore e del lettore, può essere un'operazione interessante, proficua per un maggiore incontro di voci; è quando ci parla del presente, infatti, che un'opera letteraria assume valore *per noi* (Luperini, 2013). Ciascuno, quando avverte il letterario come esperibile e lo cala quindi nella sua realtà, compie un'operazione *personalissima* di introiezione di significati letterari, perchè a questa giunge secondo la propria sensibilità, la propria storia, il proprio vissuto. Ogni testo, infatti, rivive in modi sempre nuovi. La capacità di trasporre in forma artistica, attraverso parole, immagini, video, il senso dell'opera *fatto proprio*, suggella il lavoro di comprensione. Si può dare

⁷⁸ Il concetto rimanda alla "fusione di orizzonti" (Gadamer, 1983).

forma alle esperienze vissute grazie alla lettura, attraverso le potenzialità dei mezzi di comunicazione digitali. Le nuove tecnologie, infatti, grazie alle loro specifiche caratteristiche, rendono possibile la sintesi critica di immagini, parole, video, di cui i ragazzi si sono serviti per esprimere la propria interiorità nell'incontro con l'opera, in un tutt'uno. La creazione di un prodotto coerente e organico, *nuovo*, può rendere lo studente in grado di scoprire e vedere, nel prodotto finale così organizzato, significati prima inavvertiti. Accostamenti di questo tipo, possono dunque fornire in ultima analisi, chiavi di lettura nuove per il significato dell'opera. Lo studente in questo modo, si appropria del testo in maniera ancor più profonda e il senso dell'opera, esperito e trasposto, si rafforza. Diverse esternalizzazioni dell'io, catalizzate dal mezzo in un tutt'uno, sollecitano nuove prospettive di senso: il digitale è un sistema dotato di forza creativa, in grado di veicolare qualcosa di intensamente umano.

2.1.5 Le risorse didattiche della letteratura (storicizzare, analizzare, interpretare, esperire e trasporre)

L'insegnamento letterario così inteso attribuisce un ruolo fondamentale all'insegnante; egli, intellettuale e mediatore culturale, guida e coordina le attività in classe, atte all'interpretazione di un testo e all'interiorizzazione dei suoi significati. Il lavoro sul testo, durante le ore di italiano, è scandibile in diverse fasi, che è bene in aula distinguere e fare seguire una all'altra. Bisogna innanzitutto partire dal testo, così come esso ci viene tramandato⁷⁹. È infatti fondamentale, prima di qualsiasi operazione di analisi e codifica di significati, la lettura – ad alta voce – del testo in classe, da parte dell'insegnante. Il primo incontro col testo è importantissimo, per il docente, che capisce quanto di questo viene compreso inizialmente, calibrando quindi il lavoro successivo, e per gli studenti, a cui viene fornito un primo modello espressivo. Seguono poi le operazioni fondative dell'insegnamento letterario: storicizzare, analizzare, interpretare il testo. In contesto didattico, è bene comunque far venire allo scoperto il momento introspettivo, base per l'interpretazione critica e da cui essa trae alimento, e le sue modalità di azione (esperire

⁷⁹Romano Luperini afferma che solo secondariamente alla lettura di un testo, così come ci viene tramandato, può seguire la parafrasi o la traduzione (nel caso si tratti di un testo di letteratura straniera). (Luperini, 2013)

e trasporre), caratterizzandolo come fase autonoma del lavoro. La proposta è quindi di suddividere il lavoro in classe in quattro momenti distinti: storicizzare, analizzare, interpretare, esperire/ trasporre. Storicizzare significa collocare testo e autore nel loro tempo. Orientano il lavoro, in questa fase descrittiva, domande dalle risposte per lo più verificabili e oggettive: *a quale opera appartiene questo testo? Chi è l'autore? Quali sono le sue idee? In che periodo storico è vissuto? In che senso, è "figlio del suo tempo"?* Si approfondiscono quindi, quanto più la persona - autore, la sua sensibilità, la sua poetica, il suo vissuto e l'epoca storica a cui appartiene. Va inoltre, sempre preferito uno studio di tipo antropologico e sociologico, che avvicina maggiormente l'immaginario dei giovani con quello storico (Luperini, 2013). Analizzare un testo significa approfondirne la veste linguistica, dal punto di vista lessicale, semantico, sintattico, ma anche comunicativo e stilistico, evidenziando le forme del discorso; *nel testo sono presenti figure letterarie? qual è la cifra stilistica dell'autore? Come mai sceglie queste forme e non altre?*⁸⁰ È utile in questa fase il confronto, tra linguaggio del passato e quello del presente, tra lessico letterario e comune, in modo da allargare il patrimonio lessicale degli studenti e accrescerne l'abilità linguistica e compositiva. Interpretare significa trarre il senso del testo. Una prima interpretazione di senso parte generalmente dall'insegnante⁸¹, che la propone alla classe, assumendo una postura dialogica. Il senso del testo viene infatti, discusso e compreso alla luce dell'apporto di tutti⁸², chiamati a rispondere alla domanda *che significato ha questo testo per noi?*

Esperire e Trasporre sono operazioni di tipo introspettivo, qui dichiaratamente portate allo scoperto, atte alla riappropriazione di contenuti letterari. Proiettando il senso ricavato dall'opera nella propria interiorità, se ne ricava il significato per sé. *Che cosa provo quando leggo queste righe? Ho mai provato qualcosa di simile? Ho mai fatto esperienze simili? Che cosa significa ora per me, quello che ha significato un tempo qualcosa per altri? Perché provo qualcosa di diverso, o di simile?* Rendere figurato ciò che si è

⁸⁰ Come si evince, già partendo dal senso letterale, lo studente comincia ad essere coinvolto in altre stratificazioni di senso (il senso simbolico, allegorico ecc.) che riguardano il significato dell'opera. Il momento di descrizione dell'opera, dal punto di vista storico e linguistico, si intreccia indissolubilmente con quello ermeneutico, sebbene appartengano a momenti didattici differenti. (Luperini, 2013)

⁸¹ L'interpretazione può avvenire per via tematica. Bisognerà guardarsi dalla presunzione di completezza e sforzarsi di offrire, di volta in volta, l'interpretazione di senso più adeguata a *quei* ragazzi, in *quella* fase della loro formazione, per leggere fruttuosamente *quel* testo. (Luperini, 2013)

⁸² Operando sui significati, la classe si trasforma in quella che Romani Luperini ha definito "comunità ermeneutica". (Luperini, 2013: 91)

esperito, è parte del processo introiettivo, perchè dare forme alle proprie idee aiuta a potenziarle. In questo specifico momento, è fruttuoso utilizzare le tecnologie digitali: un telefono, un computer, un tablet, un iPad, per esempio, decodificano facilmente in parole, immagini, video, ciò che si è esperito. L'unione di queste in un tutt'uno organico, grazie alle potenzialità del digitale, stimola ulteriori stratificazioni di senso, rendendo lo studente *co – creatore* dell'opera letteraria.

2.1.6 *Due proposte applicative. Analisi delle poesie, l'Infinito di Leopardi e La pioggia nel Pineto di D'Annunzio*

Seguono due possibili proposte di lavoro che esemplificano quanto detto. I testi lirici presentati sono l'*Infinito* di Giacomo Leopardi (1819) e la prima strofa de *La pioggia nel Pineto* di Gabriele D'Annunzio (1902), dotata di esemplarità e di parziale autonomia semantica⁸³. Per la loro contestualizzazione, analisi e interpretazione, si suppone che l'insegnante abbia un'ora di tempo. I percorsi sono pensati per una classe di quinta superiore; gli autori trattati richiedono un certo grado di maturazione culturale e umana, infatti, sono, secondo le direttive ministeriali, programma dell'ultimo anno. I percorsi attribuiscono all'insegnante un ruolo fondamentale. Come intellettuale e mediatore culturale, il docente guida e orienta la ricerca di senso da parte degli alunni, limitando il rischio di possibili banalizzazioni, soprattutto durante il momento interpretativo e introspettivo.

L'*Infinito* di Giacomo Leopardi

(testo)

Sempre caro mi fu quest'ermo colle,
e questa siepe, che da tanta parte
dell'ultimo orizzonte il guardo esclude.

⁸³ I tempi ristretti a scuola impongono agli insegnanti scelte operative di questo tipo; utilizzare criticamente il frammento in ambiente didattico, operazione sostenuta sul piano critico dai massimi del Novecento, Walter Benjamin ed Erich Auerbach, è un'ottima soluzione. (Zinato, 2020)

Ma sedendo e mirando, interminati
spazi di là da quella, e sovrumani
silenzi, e profondissima quiete
io nel pensier mi fingo; ove per poco
il cor non si spaura. E come il vento
odo stormir tra queste piante, io quello
infinito silenzio a questa voce
vo comparando: e mi sovvien l'eterno,
e le morte stagioni, e la presente
e viva, e il suon di lei. Così tra questa
immensità s'annega il pensier mio:
e il naufragar m'è dolce in questo mare. (Leopardi, 1819)

Contestualizzare

Si tratta di un idillio di Giacomo Leopardi (1798 – 1837), composto a Recanati nel 1819. Pubblicato per la prima volta, con altri idilli, nel periodico bolognese *Il nuovo Raccoglitore* nel 1825, appare poi nell'edizione bolognese dei *Versi*, del 1826. Infine, nei *Canti* nel 1831. Trovano espressione in questa poesia, la “teoria del piacere” e la teoria del “vago ed indefinito”, elaborate dal poeta tra il 1820 e il 1824. Sono gli anni in cui Leopardi non ha ancora maturato appieno una concezione della Natura come entità maligna, responsabile di tutti i mali dell'uomo (pessimismo cosmico); qui la Natura rende possibile all'uomo l'immaginare *infiniti*, sottraendosi momentaneamente alla delusione per un reale crudele, insoddisfacente e noioso, illuminato dal progresso della ragione (pessimismo storico). La tensione verso l'infinito, l'amore per il “vago e indefinito”, il conflitto illusione – realtà, gettano sul classicismo leopardiano luci romantiche.

Analizzare

Leopardi sfrutta la sintassi e il metro per meglio esprimere la propria esperienza e scandirne la durata. Il punto fermo al verso otto segna il passaggio tra due momenti diversi e distinti: nei versi 1 – 8 Leopardi esperisce, a partire dalla siepe che “chiude lo sguardo”, l'*Infinito spaziale*; nei versi 8 – 15, a partire dalla “voce del vento”, l'*Infinito temporale*. Tuttavia, l'uno scaturisce dall'altro, senza contrasti; la congiunzione coordinativa «E» al

verso 8, e la sinalefe (che la collega in una unica sillaba alla /a/ finale di «spaura») confermano che si tratta di un processo unico. Prevalgono termini legati al senso della vista («guardo», «ultimo», «mirando») e dell'udito («silenzi», «profondissima quiete», «odo», «voce»). Tra le parole chiavi presenti nel testo, si contraddistinguono, per la forte valenza semantica, «mirando», «immensità», «naufragar».

Interpretare

L'idillio tematizza l'immaginazione e la fantasia come rimedi all'infelicità umana. L'uomo è infatti per costituzione infelice, perchè tende ad un tipo di piacere infinito, che è introvabile nella realtà. Tuttavia, grazie alla sua immaginazione, stimolata da particolari sensazioni visive e uditive (fisiche e materiali), dal carattere vago e indefinito («questa siepe, che da tanta parte dell'ultimo orizzonte il guardo esclude»; «E come il vento odo stormir tra queste piante») può contemplare ed esperire dentro di sé quell'infinito a cui aspira. In esso, Leopardi sprofonda, provando un senso di grande dolcezza («e il naufragar m'è dolce in questo mare»).

Esperire e Trasporre

Si richiede agli studenti di proiettare dentro di sé l'esperienza leopardiana e di appropriarsi del senso dell'opera: *che valenza ha per me l'immaginazione? Che cosa provo quando immagino? Che cosa vedo e che cosa sento? C'è qualcosa che maggiormente stimola la mia immaginazione?* La riflessione può essere condotta anche incoraggiando gli studenti a riflettere (e perchè no, anche a compiere) su esperienze simili a quella dell'autore; ritrovarsi dunque in un posto *caro*, accorgersi di come qualcosa di *vago e indefinito* possa stimolare l'immaginazione e sortirne gli effetti. È bene poi richiedere agli studenti di figurare concretamente ciò che si è esperito e provato. Tramite un telefono, per esempio, è possibile fotografare un posto e bloccare un'emozione in un'immagine; attraverso Internet, trovare facilmente canzoni, poesie, espressioni artistiche, che ad essa rinviano e che sintetizzano un'emozione simile⁸⁴. Si otterranno così

⁸⁴ Il verso di una canzone di Ultimo, cantante oggi molto amato dai ragazzi, recita: "E' la fantasia che trasforma in Pianeti, i sassi".

diverse esternalizzazioni, personalissime, di ciò che ciascun ha provato a partire dalla lettura di un testo, introiettando e rafforzandone il significato. La loro organizzazione in un tutt'uno organico, con la creazione, per esempio, di un ipertesto⁸⁵, è atta a stimolare ulteriori stratificazioni di senso: *cambia la mia percezione, in seguito a queste operazioni? c'è qualcosa che prima non avevo visto o avvertito?* Mettere a disposizione della classe, infine, il prodotto di senso finale, legittimandolo di fronte agli altri, responsabilizza gli alunni e accende la discussione; il senso dell'opera verrà compreso ancor più profondamente, alla luce dell'apporto delle esperienze di tutti.

La pioggia nel pineto di Gabriele D'Annunzio

(testo)

(Strofa I)

Taci. Su le soglie
del bosco non odo
parole che dici
umane; ma odo
parole più nuove
che parlano gocciole e foglie
lontane.
Ascolta. Piove
Dalle nuvole sparse.
Piove su le tamerici
Salmastre ed arse,
piove su i pini
scagliosi ed irti,
piove sui mirti
divini,
su le ginestre fulgenti
di fiori accolti,
su i ginepri folti

⁸⁵ Una definizione precisa di ipertesto la dà Magherini: «un testo digitale o elettronico complesso e stratificato, dotato di una rete di collegamenti (link), attraverso i quali è possibile mettere in atto percorsi di lettura di un testo scritto in modo che i vari sensi collaborino con la vista al fine di comprendere il significato complessivo della comunicazione». (Magherini, 2020: 174)

di coccole aulenti,
piove su i nostri vólti
silvani,
piove su le nostre mani
ignude,
su i nostri vestimenti
leggieri,
su i freschi pensieri
che l'anima schiude
novella,
su la favola bella
che ieri
t'illuse, che oggi m'illude,
o Ermione. (D'Annunzio, 1902)

Contestualizzare

Si tratta della prima strofa della poesia *La pioggia nel pineto* di Gabriele D'Annunzio (1863 – 1938). Composta nell'estate del 1902, fa parte del secondo gruppo di liriche di *Alcyone*, uno dei sette libri dell'opera complessiva *Le Laudi del cielo del mare della terra e degli eroi*, a cui D'annunzio affida la summa della sua visione superomistica. Ad essa giunge, attraverso varie fasi poetiche (il cosiddetto “estetismo” e la “fase della bontà”), in risposta ai radicali cambiamenti sociali – l'avvento della modernità e la crisi del ruolo dell'intellettuale - che hanno investito l'Europa nel primo Novecento. In *Alcyone*, il motivo superomistico è molto legato al tema del panismo, con cui si indica la capacità del poeta di unirsi con le forze della natura; l'ambientazione è costituita dai colli fiesolani, dalle coste tirreniche tra la Marina di Pisa e la Versilia. La corrente letteraria a cui fa capo *Alcyone* è il Decadentismo, di cui il panismo dannunziano, espresso nella poesia, ne è una personalissima declinazione autoriale.

Analizzare

Il poeta utilizza la forma letteraria del dialogo, per riprodurre in poesia l'incontro con una donna, dal nome mitologico Ermione. A lei, attraverso la figura letteraria dell'apostrofe, è rivolto l'invito ad ascoltare, in silenzio, il suono della pioggia che batte sulla

vegetazione («Taci»; «Ascolta»). In questi versi, domina l'elemento musicale; le immagini visive, uditive, olfattive e tattili si sfumano e si perdono in quelle sonore. La parola si dissolve infatti, in sostanza fonica e melodica e l'effetto che ne deriva è quello di una canzone. Ma la partitura musicale della strofa vuole essere a sua volta la riproduzione, o la traduzione in linguaggio umano, di un'altra musica, quella composta dalla pioggia⁸⁶. Nel fare ciò, il poeta si avvale di strumenti formali sofisticatissimi. La pluralità innumerevole di voci nella pineta e le fitte gocce di pioggia viene resa infatti dal poeta attraverso la frammentazione dei versi (brevis, senari, settenari ecc.), lo schema libero delle rime e la modulazione fonica (variazione di timbri chiari delle /a/ e di quelli cupi delle /o/). Prevalgono figure retoriche di suono: allitterazione («salmastre e arse»), assonanze, consonanze, onomatopee (es. «gocciolate»).

Interpretare

Al centro del discorso, si pone il tema panico dell'identificazione del soggetto umano con la Natura. Il suono delle gocce della pioggia, che cadono sulle foglie lontane, nella sensibilità del poeta, diviene un linguaggio arcaico, mai prima udito, ricco di significati nuovi. Le gocce risuonano, “come strumenti in un'orchestra” e avvolgono i corpi dei due amati, nel verde della pineta inebriata di profumi. È in quest'atmosfera che l'autore e la sua donna, creature eccezionali, si immergono e si fondono con la natura che li circonda, diventandone parte viva («piove sui nostri volti silvani»; «su i freschi pensieri che l'anima schiude novella»).

Esperire e Trasporre

Si richiede agli studenti di riflettere sulla lirica dannunziana, avvicinandola al proprio vissuto. Le vie sono molteplici. Orientano la riflessione domande spiccatamente personali: *che cosa evoca in me lo scrosciare della pioggia dannunziana? Come tradurrei, in senso figurato, queste emozioni? Quali altri prodotti artistici, del mio vivere, rinviano alle emozioni che provo?* Le immagini uditive, tattili e visive della lirica sono in

⁸⁶ La parola poetica, secondo i dettami del Decadentismo, è collegata con l'essenza profonda delle cose oggettive.

questo senso particolarmente stimolanti. Attraverso l'uso sapiente delle tecnologie, si può richiedere agli studenti di svolgere una ricerca e di rinviare ciò che si è esperito dell'opera ad un video, ad un'immagine, ad una canzone. Il ticchettio delle gocce di pioggia, diverso per ogni foglia, eppure incessante, per esempio, può evocare, nella sensibilità degli alunni, le note di *Rain*, composte dal famoso Maestro torinese Ezio Bosso, il quale rende la musica, come D'Annunzio la poesia, quasi "palpabile". Gli studenti sono chiamati a riflettere su questo tipo di corrispondenze, a legittimarle e a trasfigurarle, organizzandole in un progetto complessivo organico. L'accostamento di parole, immagini, musiche, che sintetizzano il contenuto dei loro pensieri, reso possibile dalle nuove tecnologie (tramite, per esempio, la creazione di un ipertesto o di un power point), è possibile produca ulteriori chiavi di lettura, scoprendo significati prima inavvertiti (avvicinando la musica di Ezio Bosso e le parole di D'Annunzio: *che cosa scopro di nuovo?*). Inoltre, sarebbe interessante condurre una discussione attorno alla tematica del rapporto Uomo – Natura oggi, a partire da domande dal carattere introspettivo: *che valore hanno i suoni della natura oggi, per me? quanto presto loro attenzione? Quanto influiscono sulla mia emotività? È molto probabile che i ragazzi avvertino in questo senso una profonda distanza con l'esperienza dannunziana. È fruttuoso allora condurre una discussione su alcune delle perdite del presente; quanto ad oggi, per esempio, l'elemento naturale sia eroso e sottovalutata la potenza evocativa dei suoni della natura. L'andirivieni della riflessione, tra esperienza dannunziana e quella personale e a quella della classe, concretizzato in progetti digitali critici, alimenta il processo di appropriazione letteraria da parte degli studenti.*

2.1.7 La competenza letteraria nell'era digitale

Un insegnamento letterario che punta sul senso e sull'appropriazione, grazie all'uso sapiente delle tecnologie, è reso particolarmente urgente alla luce dei profondi cambiamenti che hanno investito l'istruzione nel corso dell'ultimo ventennio. La scuola pubblica italiana, con l'emanazione delle *Indicazioni nazionali per i Licei* (2010) e delle *Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali* (2010), si rivolge definitivamente al

concetto di competenza⁸⁷, del “saper fare in situazione”, per programmare, valutare e certificare l’apprendimento da parte degli studenti. Il termine è nato in seno ai Consigli Europei di Lisbona del 2000, in riferimento a dei precisi obiettivi da raggiungere, per garantire pari diritti e pari opportunità lavorative a ciascuno all’interno dell’Unione. Il linguaggio dei documenti scolastici dei Consigli europei, fondato su una visione del mondo neoliberale, associa in modo disinvolto mercato e diritti⁸⁸. Base delle ultime riforme in tema di istruzione nel nostro paese, il sistema delle competenze tende ad avvicinare il funzionamento della scuola ai meccanismi di un’azienda (Zinato, 2020)⁸⁹. Tra le otto voci dei documenti ministeriali appare infatti, il termine “imprenditorialità”, mentre non viene citata quella che dovrebbe essere la “competenza letteraria”. Tuttavia, ad essa si fa implicitamente riferimento; la competenza nella madrelingua, l’imparare ad imparare, le competenze sociali e civiche e la consapevolezza ed espressione culturale⁹⁰ sono infatti alcune delle abilità che si acquisiscono durante le ore di italiano, attraverso la storicizzazione, l’analisi e l’interpretazione dei testi letterari. È a partire da questa “non negazione” (Brovia, 2020: 27) della competenza letteraria, che ogni insegnante, nello svolgere il suo lavoro quotidianamente, opera scelte che ne evidenziano la specificità (e realizza strategie per “farsi gioco di un’egemonia eludendone le trappole” (Citton, 201: 32 – 41). Inoltre, la proposta fatta, di portare allo scoperto il momento introspettivo, concretizzandolo in classe, attraverso le operazioni dell’esperire e del trasporre, rese possibili grazie all’uso delle tecnologie, riguarda da vicino il “saper fare in circostanza”. Nell’era digitale, per competenza letteraria, si può infatti, intendere la capacità di esperire e trasporre una qualsiasi costruzione di senso. I mezzi digitali aiutano ad avvertire il letterario come esperibile, a calarlo nella propria realtà e a renderlo figurato. L’eredità del passato viene “colta”, anche attraverso operazioni che implicano abilità manuali (per esempio, scattare una foto col telefonino e modificarla, costruire un PowerPoint tramite un iPad, creare un ipertesto col computer). Si tratta di abilità che implicano il “mettere in

⁸⁷ La competenza è definita «come 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». (Quadro europeo delle qualifiche, 2009: 11)

⁸⁸ Ad insegnare come il linguaggio non sia neutrale, ma evochi un’ideologia, sono la Scuola di Francoforte, con la critica delle ideologie, e Franco Fortini, con la verifica dei poteri e delle parole.

⁸⁹ È tale prospettiva utilitaristica, alla base del sistema scolastico odierno, che viene maggiormente contestata oggi; si veda il dibattito attorno le competenze, nel blog *laletteraturaenoi* (riportato nel primo capitolo).

⁹⁰ Si tratta rispettivamente della prima, quinta, sesta e ottava competenza chiave per l’apprendimento permanente.

atto” (nella vita) ciò che ciascuno ha imparato dalla letteratura. È il saper riconoscere e collocare nel proprio presente, il significato dei testi. Un testo viene così “attivato”, reso cioè *reale*, quando ciascuno, secondo la propria sensibilità, ne coglie *quel* senso specifico, valido per *quel* momento della propria vita; da qui la specificazione del saper fare “in circostanza”. L’uso dei mezzi tecnologici sviluppa quindi, la capacità di attuare ciò che si è compreso dell’opera, sottraendo al concetto di competenza l’ideologia di mercato e piegandolo invece, al fine nobile dell’insegnamento letterario, la ricerca di senso dentro sé stessi.

2.2 *Uso consapevole delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione*

Stabilite queste premesse metodologiche di ordine generale, le tecnologie digitali in classe, possono essere una risorsa importante anche per questioni più spiccatamente pratiche. Le norme varate in Italia in tema di educazione e apprendimento, a partire dal 2010⁹¹, chiamano all’utilizzo in classe delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (acronimo TIC, in inglese ICT, *Information and Communication Technology*). Il Ministero sceglie l’introduzione delle TIC in modo trasversale alle diverse discipline; non esiste infatti, una materia specifica di studio loro dedicata e lo sviluppo della *competenza digitale* è affidato a tutti i docenti (Giusti, 2020: 24). Anche – e soprattutto – l’insegnante di italiano è dunque chiamato ad utilizzare computer, tablet, registri e lavagne elettroniche (acronimo LIM), applicazioni e piattaforme digitali ecc., laddove ritenga più opportuno e a adoprarsi per insegnarne quanto più l’uso critico e consapevole. Applicare in campo letterario specifici strumenti informatici può costituire un esempio positivo, offrendo agli studenti un’alternativa all’uso smodato e acritico di essi.

2.2.1 *Strumenti informatici in campo letterario. Un esempio*

⁹¹ Il riferimento è alle *Indicazioni nazionali per i Licei* (2010), alle *Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali* (2010), alle *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento nei licei* (2010) e alle *Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica* (2020).

Durante gli ultimi anni, in seguito alla rivoluzione digitale, il testo letterario sempre di più è divenuto digitale. Nella codifica numerica dei testi, ovvero nella loro digitalizzazione, se ne riscopre la “materialità”: «le parole sono cose, i versi sono cose, e così le rime, le forme metriche ecc. In quanto cose sono trattabili con procedure automatiche» (Stoppelli, 2001: 883). L’incontro tra la scienza informatica⁹² e quella letteraria, in seguito al quale «grafica, immagini in movimento, suoni, forme, spazi e testi diventano computabili vengono trasformati e manipolati algebricamente e indifferentemente come set di dati» (Zilio, 2009: 2), è molto fruttuoso sul piano della critica⁹³ e sul piano della didattica. Le parole, infatti, proiettate sullo schermo di un computer, o su quello di una lavagna interattiva, possono essere contate, spostate o sostituite molto facilmente, grazie a procedure informatiche e meccaniche esatte. Queste operazioni possono essere utili per comprendere a fondo la struttura di un metro, oppure i rapporti tra ritmo e sintassi in un testo. Pasquale Stoppelli, filologo e critico letterario italiano, suggerisce, per esempio, di sostituire nell’*Infinito* leopardiano, l’accapo di fine verso con uno spazio bianco (Stoppelli 2001: 833). La poesia prenderà la forma della prosa:

Sempre caro mi fu quest'ermo colle, e questa siepe, che da tanta parte dell'ultimo orizzonte il guardo esclude. Ma sedendo e mirando, interminati spazi di là da quella, e sovrumani silenzi, e profondissima quiete io nel pensier mi fingo; ove per poco il cor non si spaura. E come il vento odo stormir tra queste piante, io quello Infinito silenzio a questa voce vo comparando: e mi sovvien l'eterno, e le morte stagioni, e la presente e viva, e il suon di lei. Così tra questa immensità s'annega il pensier mio: e il naufragar m'è dolce in questo mare.

Quale modo migliore per insegnare ed imparare la struttura dell’endecasillabo, le discordanze fra struttura ritmica e struttura sintattica? In classe, presumibilmente una quinta, questo lavoro può svolgersi individualmente, se ogni studente dispone di un iPad o di un computer, o meglio ancora, coinvolgendo la classe intera, se dispone di una LIM,

⁹² Per informatica si intende «la scienza che si occupa del trattamento dell’informazione mediante procedure automatizzate, avendo in particolare per oggetto lo studio dei fondamenti teorici dell’informazione, della sua computazione a livello logico e delle tecniche pratiche per la sua implementazione e applicazione in sistemi elettronici automatici, detti quindi sistemi informatici». (Wikipedia)

⁹³ Un esempio di incontro tra scienze in ambito critico è l’informatica umanistica, campo di studi interdisciplinare, che nasce dall’applicazione dell’informatica nelle diverse discipline umanistiche.

stimolando così la discussione di classe riguardo quanto appena svolto. Inoltre, le procedure informatiche creano indici di frequenza, ovvero liste di parole presenti in un dato testo accompagnate dal rispettivo numero di volte. Attraverso una procedura informatica definita “concordanza”, è possibile poi, registrare in una scheda anche il contesto in cui quella determinata parola occorre. Sul piano didattico, l’operazione può aiutare ad approfondire tematiche letterarie importanti, rimanendo a contatto diretto con i testi. È ancora Stoppelli a suggerire dei lavori in questa direzione:

se si rintracciano tutti i luoghi dello Zibaldone in cui le parole ‘natura’ e ‘ragione’ rincorrono all’interno della stessa frase, non si avrà la possibilità di studiare, finalmente a contatto diretto col testo, uno dei nodi concettuali più importanti del pensiero leopardiano? E quand’è che la luna nella nostra letteratura si trasforma da entità astronomica in oggetto privilegiato della poesia divenendo partecipe della condizione umana? E le rose e le viole della donzella leopardiana sono fiori freschi o esiste nella poesia italiana una vecchissima consuetudine di mettere insieme le rose e le viole? E se così è che cosa significa in poesia essere originali, cos’è l’intertestualità ecc. ecc. (Stoppelli, 2001: 883)

Di fatto, per ciò che riguarda la riflessione centrale di questa tesi, l’uso delle procedure informatiche potenziano l’insegnamento letterario, soprattutto laddove inducono la riflessione sul testo. È bene infatti chiarire fin da subito gli obiettivi e le finalità di questo tipo di attività, dichiararle esplicitamente alla classe, di modo che, l’uso dei mezzi tecnologici non sia fine a sé stesso, inerte, ma sia incluso all’interno di progetti didattici forti. L’attività, percepita come “manuale”, attraverso la pratica del montaggio e smontaggio testuale tramite procedure meccaniche, deve soprattutto indirizzare verso costruzioni di senso⁹⁴.

2.3. Lavorare con Instagram, tre attività laboratoriali

Con Web 2.0 si indica generalmente la seconda fase di sviluppo e diffusione di Internet, avvenuta nel 2005. Rispetto al vecchio paradigma di programmazione (il Web 1.0), il Web cosiddetto “dinamico”, permette agli utenti di interagire con la piattaforma e tra loro.

⁹⁴ Il richiamo è a Mengaldo, 1977.

Esempi di Web 2.0 sono i Social Media⁹⁵ (Facebook, Twitter, Instagram ecc.), i blog, i wiki, i siti di video sharing (YouTube). Oggi il fenomeno è in fortissima evoluzione. In particolare, Instagram, la piattaforma di condivisione foto, ha conosciuto negli ultimi anni una crescita esplosiva, divenendo il mezzo di comunicazione più diffuso, soprattutto tra i giovanissimi. È per alcuni un lavoro, un mezzo di espressione artistica e un modo per stabilire relazioni personali (tramite, per esempio, il sistema delle chat). La registrazione avviene attraverso la creazione di un profilo personale virtuale. Ciascun utente inserisce i propri dati: nome e cognome, brevi didascalie di presentazione di sé, contenuti digitali (immagini, video) che lo rappresentano ecc. In questo modo, offre agli altri utenti un'immagine di sé; più questa è spettacolare, maggiore è il riscontro che riceve da parte degli altri (attraverso il sistema dei "followers"⁹⁶). Condividere sui Social, ha dunque una forte valenza sociale; quotidianamente i giovanissimi si affannano a condividere le più belle foto e video di sé, anche attraverso le cosiddette "storie instagram", mini video della propria vita "in diretta". Paolo Ferri in *Nativi digitali*, afferma:

[...] la loro identità soggettiva reale si presenta come caratterizzata da una "simbiosi mutualistica" con la loro identità digitale e cioè con le scritture e le riscritture del loro sé, che attuano attraverso le forme di rappresentazione digitale della loro identità in rete. (Ferri, 2011)

Il fenomeno è davvero complesso, analizzato nei suoi risvolti linguistici, sociali, psicologici, è al centro delle riflessioni dei maggiori esperti nel campo della comunicazione, della letteratura, della psicologia ecc. Alle conseguenze positive per la vita, prodotte dalla diffusione di Instagram⁹⁷, dal campo degli studi letterari ne emergono di profondamente negative, soprattutto per quanto riguarda la condizione giovanile. Romano Luperini inserisce il discorso attorno ai Social Media, e alla spettacolarizzazione della vita che ne deriva, all'interno di una più ampia discussione attorno alla diffusione di un *nuovo senso comune*, «in cui fanno da padroni intolleranza, predominio degli interessi materiali dei singoli, disprezzo per tutto ciò che è comune e collettivo» (Luperini,

⁹⁵ I Social Media sono servizi che danno la possibilità di condividere su Internet, attraverso apposite piattaforme, contenuti testuali, immagini, audio e video.

⁹⁶ Nel contesto dei Social Media, per "follower" si intende un utente che sceglie di visualizzare tutti i contenuti di un altro utente, in modo tale da tenersi costantemente aggiornato su ciò che quest'ultimo pubblica.

⁹⁷ La possibilità, per esempio, di stabilire un legame con persone che non abitano vicino a noi.

2013:14). È di questo orizzonte di cui i giovanissimi sono imbevuti, e una qualche responsabilità è attribuibile all'uso smodato che si fa dei Social Media, in particolare di Instagram. La realtà di oggi impone una riflessione profonda attorno a queste tematiche, che deve partire soprattutto dal mondo della scuola. È proprio in questo periodo storico, in cui «la cultura del libro e la predisposizione alla lettura sono quasi scomparse, e la lingua letteraria è sempre più avvertita dai giovani come una lingua straniera e ostile» (Luperini, 2013: 14), che si rivendica maggiormente la funzione sociale di intellettuale propria di ogni insegnante, «colui che scruta nel presente “i segni dei tempi” e indovina negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani».⁹⁸ La scuola deve farsi carico di queste tematiche, perchè la pervasività dei Social Media, pone dei problemi a cui la letteratura, per esempio, può rispondere. Una scuola che procede *come se* le nuove tecnologie di comunicazione non esistessero, non serve a nulla; la scuola è infatti insegnamento alla vita ed essa oggi è permeata dal digitale. I ragazzi, infatti, conoscono il mondo *attraverso* il digitale; hanno bisogno di figure che insegnino loro a mediare questi processi, nella coscienza che la tecnologia non è il nostro sguardo, ma il paio di occhiali per vedere più lontano. È necessario, dunque, conoscere quanto più le dinamiche di questo fenomeno e lavorare a un paradigma didattico che sappia rispondere alle esigenze di una società così complessa e stratificata. Si è visto, per esempio, come il coinvolgere il digitale nel processo di appropriazione letteraria, possa far esperire ai ragazzi l'eredità dei grandi della letteratura. A partire da queste considerazioni, sono qui proposte tre attività laboratoriali, ognuna delle quali deve essere opportunamente supportata da spiegazioni dal carattere più teorico avvenute precedentemente in classe. Si tratta di tre esempi di come un insegnante possa rispondere concretamente a delle mancanze, grazie alla propria creatività e attraverso l'utilizzo di risorse letterarie adeguate. Includendo i Social Media nell'educazione letteraria, il senso di queste proposte *impossibili* sta nel far riflettere attorno ai meccanismi ad essi sottesi, in modo tale da svilupparne nei ragazzi l'uso consapevole.

⁹⁸ Per intero: «E allora il maestro deve essere per quanto può, profeta, scrutare i “segni dei tempi”, indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso» (Don Milani, 1965)

2.3.1 Un profilo Instagram per gli eteronimi di Pessoa

Ferdinando Pessoa, poeta, scrittore e aforista portoghese del XX secolo, non è generalmente trattato a scuola. La complessità della sua figura, la sua enigmaticità lo rendono difficilmente praticabile in classe. Tuttavia, approfondire aspetti di questo autore, che passò l'esistenza a creare altre vite attraverso i suoi eteronimi, è utile sul piano didattico, per aprire una discussione sulla capacità umana di creare un "Io", altro da sé. Nel poeta, questa capacità è portata all'estremo; con eteronimo si intende un'identità poetica completa: inventata dall'autore, diviene poi autentica, grazie alla sua personale attività artistica, diversa e distinta da quella autoriale. I tre eteronimi più noti, quelli con la maggiore opera poetica, sono Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Alberto Caeiro. Insieme ai ragazzi di una quinta, sarebbe interessante costruire insieme un ipotetico profilo Instagram per ognuno degli eteronimi. Per riempire la scheda – profilo, l'insegnante dovrà prima proporre loro dei materiali e delle schede, organizzate opportunamente in sezioni (storia personale, opere, ideali, cifre stilistiche ecc.), evitando così il rischio di dispersione. L'elaborato finale che devono consegnare i ragazzi deve avere tutte le caratteristiche di un vero profilo Instagram, in cui le informazioni ricevute sono codificate in "post", di cui essi sono i curatori. Un esempio concreto può essere: sotto l'immagine della copertina di *Metafisica* di Alberto Caeiro, aggiungere un passo significativo ricavato dall'opera (es: «Non credo in Dio perchè non l'ho mai visto. / Se egli volesse che credessi in lui, / verrebbe senza dubbio a parlarmi / e entrerebbe dalla mia porta / dicendomi, Eccomi!»), ed un commento stilistico (es: il linguaggio dell'autore è semplice, familiare e oggettivo...). Inoltre, mettere alla prova i ragazzi, chiedendo loro di curare il Profilo Instagram di Ferdinando Pessoa, l'autore originale, può essere un modo per riflettere sui motivi delle difficoltà scaturibili in tal senso; anche alcuni critici si sono chiesti infatti se Pessoa abbia mai fatto trasparire il suo vero "io" o se tutta la produzione letteraria non fosse altro che il frutto della sua creatività. Il lavoro, dunque, verte a chiarire il concetto difficile di eteronimo, sottolineandone l'autonomia identitaria, resa evidente dalla diversità dei profili costruiti. E inoltre, a partire dal lavoro svolto, è possibile intraprendere in classe una discussione sul presente: *quanto il mio profilo instagram riflette la mia vera personalità? Che cosa differenzia la mia identità reale, da*

quella virtuale? Perché è questa l'immagine che voglio dare di me agli altri? Quale rapporto sussiste tra il vivere e il condividere, oggi?

2.3.2 Selezionare informazioni. Storie Instagram per articoli di giornale

A partire dal 2017, la piattaforma Instagram rende possibile la condivisione momentanea (di ventiquattro ore) di immagini e video, da parte degli utenti. Si tratta di una funzione utilizzata moltissimo, da chiunque (soprattutto dai giovanissimi), compresi personaggi pubblici, case discografiche importanti, cantanti e artisti mondiali, stilisti e attori, scrittori e poeti, compositori, politici, che attraverso questa funzione “dialogano” con i propri “followers”, rendendoli partecipi della loro vita. Tramite Instagram, per esempio, è possibile infatti “conoscere” attraverso il telefono, le abitudini di un cantante, da un punto di vista lavorativo – professionale (le idee, la spiegazione di una canzone, le date di un concerto, le possibili cancellazioni, le interviste rilasciate, progetti futuri ecc.) e personale (dov'è, cosa fa, con chi è ecc.). Si tratta di una sorta di “telegiornale” in diretta della propria vita. Stando così le cose, l'insegnamento letterario deve adoprarsi per trarne, argutamente, dei benefici. Sarebbe interessante, per esempio, che l'insegnante proponesse l'utilizzo di Instagram ai ragazzi di una terza superiore, per esercitarsi, individualmente o in gruppo, nell'elaborazione e nella scrittura di un articolo di giornale. Nello specifico, le informazioni, ricavate e selezionate accuratamente dalla visione di alcune Storie Instagram, potrebbero risultare una fonte utile per l'articolo. Il lavoro deve però, essere ben organizzato dall'insegnante (la specificazione è d'obbligo, perchè è elevata la tentazione, per i ragazzi, di “scorrazzare” liberamente sui Social). Il docente dovrà dunque, far rispettare agli studenti una scaletta di lavoro, da seguire pedissequamente, al fine di creare un elaborato, che abbia tutte le caratteristiche di un articolo di giornale. Innanzitutto, si richiederà agli alunni di selezionare un tema (a piacere) e le fonti atte ad approfondirlo e svilupparlo; accanto a documenti di varia natura, fornibili dall'insegnante, ha la possibilità di accedere ad Instagram e di selezionare dalle Storie, con criterio, le informazioni utili alla propria ricerca. Per esempio, il ritorno di Elton John sul palco è testimoniato anche tramite le storie del suo profilo, che informano i fan sulle date degli eventi; le influenze dell'arte sulla moda possono essere approfondite a partire

dalla visione di una sfilata parigina di abiti, proiettata “in diretta” attraverso Storie Instagram; i momenti salienti della campagna politica di un personaggio appaiono anche in questo modo; la denuncia di un male della società (la fame nel mondo, la mancata scolarità, la disparità salariale, il femminicidio ecc.), è svolta anche attraverso questa funzione, attraverso cui, chi se ne occupa attivamente, mostra e ricorda al mondo delle enormi ingiustizie. Si chiederà successivamente, agli alunni di definire con precisione il pubblico a cui l’articolo è destinato. È importante, infatti, immaginare a chi ci si rivolge, per calibrare al meglio le scelte compositive; rivolgersi ai propri coetanei (in un giornalino scolastico) è diverso dal rivolgersi ad una comunità di specialisti (in una rivista divulgativa). Seguirà poi la fase di definizione della tipologia di articolo (tra le tipologie possibili: articolo di informazione, articolo di opinione o articolo di critica). Infine, ogni ragazzo si cimenterà nella scrittura di un testo, ben organizzato nelle sue parti; il corpo dell’articolo, diviso in paragrafi (meglio se brevi e chiari), è preceduto dal cosiddetto “occhiello”, che introduce l’argomento, dal titolo, la vera e propria notizia o tesi (espressa in forma sintetica e “accattivante”) e dal “sommario”, che riassume le notizie e le tesi diffuse nell’articolo. Un’attività di questo tipo è tesa a sviluppare nei ragazzi soprattutto la capacità di selezione critica di informazioni, costruendo strade percorribili nella “selva oscura di Instagram”, diminuendo così il rischio di venirse “risucchiati”, link dopo link.

2.3.3 Forme di espressione. Analizzare la satira in Instagram

La satira è una forma di espressione codificata, un genere della letteratura, delle arti e della comunicazione, caratterizzata dall’attenzione critica ai vari aspetti della realtà, mostrandone le contraddizioni e promuovendone, tramite il riso, il cambiamento. Tramite la satira, infatti, è possibile seminare dubbi, smascherare ipocrisie, attaccare i pregiudizi e mettere in discussione le convinzioni. Ciò avviene attraverso diverse modalità e artifici retorici: una satira può avvenire in chiave ironica, quando cioè si afferma il contrario di ciò che si vuole fare intendere, in chiave sarcastica, quando si ricorre a modalità amare e beffarde, in chiave comica, quando si ricerca il ridicolo nella descrizione di fatti e persone e in chiave umoristica, quando si ricercano effetti di straniamento e il paradosso. Oggi è una componente essenziale della comunicazione pubblica; i Social Media, in particolare

Instagram, sono ricchi di esempi: immagini, video, vignette, caricature rinviano assiduamente al concetto di satira. Inoltre, emoticon, parole evidenziate in grassetto, corsivo, sottolineature con caratteri speciali (come gli asterischi o le freccette) appaiono spesso nelle comunicazioni via Internet per ricostruire forme di ironia e di sarcasmo. È possibile lavorare in classe per meglio approfondire il concetto di satira, anche servendosi di Instagram; *chi fa oggi della satira? come si fa oggi della satira? perchè? attraverso quali forme? come si è evoluta nel tempo?* L'insegnante di italiano potrebbe per esempio, organizzare delle attività in classe, ragionando sul materiale che ha a disposizione, in termini di confronto. Può richiedere ai ragazzi di una terza superiore, per esempio, di svolgere un compito, individualmente o in gruppo: cercare e selezionare, in sede comunicativa, a partire cioè dal materiale che emerge da Instagram, immagini, video, vignette, caricature con intento satirico, individuandone le forme (ironia, sarcasmo, comicità, umorismo). La selezione deve essere, da parte di ciascun alunno, legittimata, di fronte ai compagni, e individuate le peculiarità del genere. Confrontando il materiale selezionato, con quello letterario proposto dall'insegnante, ogni alunno può riflettere, per esempio, su come la satira si sia evoluta nel tempo, in termini di tematiche, di forme, di diffusione e di influenza. Analizzando la satira contemporanea in senso diacronico, se ne ricostruisce quindi la dimensione storica ed è possibile riflettere sull'immaginario del presente, in relazione a quello del passato. Fili rossi collegano il passato al presente, soprattutto laddove si attui una forte denuncia sociale: *che cosa accomuna (e differenzia), in termini di tematiche, pubblico, forme artistiche, supporti, un testo pariniano (per esempio, La colazione del "giovane signore", dal Mattino) con la vignetta di Makkox, che ritrae la tragedia del piccolo migrante, con la pagella cucita nella tasca dei pantaloni, morto in mare?*

2.4 La scuola passa in DAD. Una riflessione

La pandemia di Covid 19 ha obbligato la scuola, a partire da marzo 2020, ad introdurre modalità nuove di erogazione dei contenuti, che hanno rivoluzionato l'impianto scolastico. La cosiddetta "didattica a distanza" (acronimo Dad) prevede che l'interazione tra docenti e alunni avvenga solo tramite l'utilizzo, da casa, di sistemi e app interattive

propriamente digitali. La Nota 288 del 17 marzo 2020, emessa dal Ministero dell'Istruzione, fornisce ad ogni insegnante indicazioni operative utili: il collegamento può avvenire in modalità sincrona o asincrona (ma è da privilegiare la modalità in “classe virtuale”), l'erogazione dei contenuti deve essere consona ad un nuovo “ambiente di apprendimento”(e sempre sostenuta da una spiegazione), le potenzialità e le risorse del mezzo, da sfruttare il più possibile (come le chat di gruppo, il registro elettronico, le videoconferenze ecc.). Il dibattito attorno alla DAD è attualmente molto acceso⁹⁹; *che cos'è davvero la Didattica a distanza? quanta fiducia riporre in questa modalità? che tipo di atteggiamento assumere? è una didattica emergenziale o può divenire sostitutiva?* Queste sono alcune delle domande che dividono gli esperti, tra accesi entusiasmi, catastrofismi e atteggiamenti più “di compromesso”. Le posizioni di Federico Bertoni, docente universitario, per esempio, sono contestate da Marianna Marruci, dottoressa di ricerca in Italianistica. Bertoni, come si legge *dall'articolo Insegnare (e vivere) ai tempi del coronavirus* (2020), ha vissuto l'esperienza dell'insegnamento universitario a distanza con lo sguardo straniato del sopravvissuto¹⁰⁰, avvertendola come traumatica. La lezione sincrona dice, è “surrogato” della lezione in aula, unica modalità in grado di sviluppare davvero l’“alchimia emotiva”. La Marruci rifiuta di intendere la didattica a distanza unicamente come depotenziamento di quella in presenza, atta a riparare il “vulnus” dell'assenza, rivendicando una maggiore specificità dell'insegnamento a distanza (esso segue delle regole specifiche, come la progettazione di contenuti impartiti per “granuli didattici”, ben inseriti in percorsi unitari, da parte del docente – tutor) (Marruci, 2020). Chi più ottimista, chi meno nei confronti delle potenzialità offerte dalla DAD, la maggior parte degli insegnanti è d'accordo sul fatto che deve rimanere un'anomalia emergenziale. I docenti, infatti, sanno quanto siano fondamentali nel processo educativo lo sguardo e la voce dell'insegnante, quanto siano decisive le emozioni che solo la loro presenza diretta può suscitare (Luperini, 2020). La nostra posizione a questo proposito è molto netta: nulla può sostituire la presenza dell'insegnante in classe. Tuttavia, è ora più che mai urgente non indietreggiare di fronte all'alta sfida che la pandemia impone agli insegnanti; ciò implicherebbe perdere ragazzi “per strada”, ragazzi senza colpa. È necessario reagire

⁹⁹ Si vedano gli interventi presenti nel blog *laletteraturaenoi*, riportati nel primo capitolo.

¹⁰⁰ Si legge: «Nel vecchio palazzo sono rimasti il custode, la signora della portineria e l'ultimo docente che si ostina a far lezione dai locali della più antica università del mondo occidentale. Si sente un po' l'ultimo giapponese, armi in pugno, che si nasconde nella giungla e presidia valorosamente l'isola del Pacifico dopo che la guerra è finita, e anche perduta». (Bertoni, 2020: 9)

all'emergenza sfruttando argutamente ogni possibilità. Un esempio: le piattaforme utilizzate oggi a scuola (Google Suite for Education, Office 365 Education di Microsoft e WeSchool sono quelle indicate dal Ministero) offrono la possibilità di svolgere videoconferenze con moltissime persone connesse; si potrebbe organizzare incontro tra scuole diverse (un liceo linguistico e un istituto tecnico, per esempio) in cui si discute di un film, di un libro, di una mostra d'arte. Inoltre, attraverso la condivisione, tramite Google Drive, di materiali, si potrebbe creare un bagaglio culturale comune e aggiornabile, rafforzando la "rete" tra scuole e diminuendo le, ancor troppe, differenze tra istituti. È nei momenti estremi che ogni insegnante sa trovare le ragioni della resistenza (Luperini, 2020), nella convinzione che grazie alla propria intelligenza, creatività, buona fede, si rompano le barriere della distanza e si restituendo dignità al presente della scuola.

APPENDICE

L'esperienza del testo

Nella realtà scolastica, come si traduce quanto teorizzato? Un'ipotesi è fornita dalle attività didattiche qui presentate; si tratta di due percorsi tematici, che sviluppano l'uno il tema di una scelta particolare di alcune figure di donna, l'altro la tematica dell'impegno. Tematiche scelte perchè oggi particolarmente urgenti, in un periodo storico di crisi, e anche in virtù del loro legame (l'impegno presuppone una scelta). Sono fornite, per ciascun percorso tematico, le seguenti Indicazioni: *indicazione e breve illustrazione del tema; indicazione del tipo di scuola e della classe di destinazione e delle competenze che il percorso sviluppa; indicazione di cinque opere attraversate dal tema individuato; illustrazione dello sviluppo del tema e delle forme della sua rappresentazione nei testi individuati; Indicazione di proposte di lavoro, spunti per esperire e trasporre la tematica (in riferimento ad ogni testo e alla serie).*

3.1 La scelta straordinaria di cinque donne della letteratura. Autori che le rappresentano, dal Medioevo al primo Novecento

3.1.1 Indicazione e breve illustrazione del tema

Il seguente lavoro mostra cinque scelte di vita straordinarie, compiute da delle donne nella letteratura; alcune contemporanee dell'autore (Francesca da Rimini), altre inventate (Cordelia, Antigone, Gertrude), altre coincidenti con l'autrice (Sibilla Aleramo). Il percorso sviluppa, infatti, il tema della donna che va incontro al proprio destino, frutto di una scelta personale considerata irrinunciabile.

Si è cercato di presentare le cinque scelte di vita nella loro fattualità, rimanendo sul piano autonomo della narrazione: la scelta è mostrata così come la donna, che la attua, ce la pone. Tuttavia, l'impronta autoriale è ben ravvisabile: la decisione presa dalla donna

viene drammatizzata dall'autore (anche Sibilla, coincidente con l'“io lirico” drammatizza la propria scelta, ovvero la rende figura letteraria) e vagliata da lui, che la giudica, secondo i propri occhi e quelli della società a cui appartiene.

Le donne di questo percorso compiono delle scelte che hanno delle specifiche caratteristiche. Si tratta di scelte *consapevoli*. Ogni donna, infatti, si pone come soggetto attivo della scelta. Consapevolmente inserita nella propria epoca e conoscendone i meccanismi sociali, sa perfettamente ciò che sta facendo e che valore sociale ha la sua decisione. Se ne fa carico lucidamente, accettandone le conseguenze. Si tratta di scelte *cruciali*¹⁰¹: poste di fronte a un bivio esistenziale, queste donne intraprendono una strada, anziché un'altra. Si tratta di scelte *irrimediabili*, e cioè scelte estreme, da cui non si torna indietro; determinano un radicale cambiamento nella vita della donna. Infine, sono scelte sofferte, ma *irrinunciabili*. Nascono da un intimo, personalissimo, desiderio di seguire i propri sentimenti, di dare voce alle proprie emozioni, di essere ciò che si è, a costo di soffrire terribilmente. L'unica vera felicità che possono avere queste donne è nella scelta stessa. Vanno dunque incontro al proprio destino, abbracciando il Bene o il Male.

3.1.2 *Indicazione del tipo di scuola e della classe di destinazione e delle competenze che il percorso sviluppa*

Il seguente lavoro è pensato per una classe di quinta superiore, di liceo classico. Di quinta, perchè il percorso arriva fino ai primi del Novecento e perchè richiede un certo livello di maturazione umana e culturale (è necessario, per esempio, saper distinguere il piano letterario da quello della realtà autoriale, l'io lirico, dall'autore; riconoscere gli atteggiamenti dell'autore come ambivalenti). Di liceo classico, perchè vengono impartite nozioni letterarie specifiche ed alcuni richiami al mondo classico.

In accordo con le otto *competenze chiave per l'apprendimento permanente*¹⁰², il percorso tematico si propone di attuare le seguenti cinque competenze: comunicazione nella madrelingua, la competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche e consapevolezza ed espressione culturale. Si tratta dunque rispettivamente della prima,

¹⁰¹L'aggettivo “cruciale” deriva dal latino *crux -ucis* «croce», con riferimento alle croci poste nei bivi.

¹⁰² Delineate nelle *Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali* (2010) e nelle *Indicazioni nazionali per i Licei* (2010).

quarta, quinta, sesta e ottava competenza. Per quanto riguarda la *competenza nella madrelingua*, il seguente percorso è volto a sviluppare nello studente la sensibilità alle diverse forme del narrare umano, in particolare del linguaggio della lirica, della tragedia e della narrativa. La scelta di iniziare da Dante e finire con la Sibilla Aleramo ha la funzione di contrapporre linguaggio della tradizione a quello contemporaneo, passando per una sfumatura di linguaggi più o meno vicini alla sensibilità dei ragazzi. In particolare, si tenta di sviluppare la competenza semantica dello studente. A tal proposito sono state individuate e poste graficamente in rilievo delle parole o espressioni chiave, feconde sul piano dei significati, che illuminano il momento della scelta. Per quanto riguarda la *competenza digitale*, il seguente percorso incoraggia l'utilizzo critico dei mezzi digitali per interiorizzare maggiormente la tematica proposta e le sue rappresentazioni. Per quanto riguarda la competenza *imparare ad imparare*, il seguente lavoro ha lo scopo di stimolare in classe una discussione, orientata dall'insegnante, di modo che i ragazzi, come una vera e propria comunità ermeneutica, si pongano delle domande di senso, attualizzando la tematica proposta. Si è quindi cercato di problematizzare il discorso, laddove ci fossero atteggiamenti ambivalenti da parte dell'autore, in virtù del carattere plurale e polifonico della letteratura. Tra le competenze che questo percorso intende sviluppare, c'è anche la *competenza sociale e civica*. In virtù di quanto detto sopra, ci si augura che i ragazzi maturino il senso civico, riflettendo insieme sul valore e sul peso di una scelta individuale all'interno di una società. Infine, il seguente percorso tematico, ha lo scopo di presentare ai ragazzi scorci culturali di epoche diverse, attraverso l'analisi di testi tra loro lontani nel tempo e anche attraverso l'analisi del singolo testo (a volte l'io lirico e l'autore non appartengono alla stessa epoca), di modo che acquisiscano la competenza *consapevolezza ed espressione culturale*.

3.1.3 *Indicazione di almeno cinque opere attraversate dal tema individuato*

La donna che va incontro al proprio destino, frutto di una scelta personale considerata irrinunciabile è presente in alcuni frammenti, tratti dalle seguenti opere: *la Divina Commedia* di Dante Alighieri (1300¹⁰³), il *Re Lear* di William Shakespeare (1605 - 1606),

¹⁰³ Si sceglie come data di pubblicazione quella accettata dalla maggior parte dei critici.

l'*Antigone* di Vittorio Alfieri (1783), i *Promessi Sposi* di Alessandro Manzoni (1840-1842¹⁰⁴) e *Una Donna* di Sibilla Aleramo (1906).

Francesca da Rimini, nel Canto quinto della *Divina Commedia*, sceglie di abbandonarsi all'amore carnale per Paolo, tradendo suo marito, in un mondo che vedeva l'adulterio come un grave peccato. Il Dante cristiano, pur avendone umanamente compassione, la pone dunque all'Inferno. Cordelia, nel *Re Lear*, sceglie di preservare la propria purezza d'animo e di non immiserirsi con finte lodi al padre, circondata da persone false e avidi di potere. Shakespeare, uomo rinascimentale che riflette sulla condizione umana, la erge a eroina di virtù. Antigone, nella tragedia che porta il suo nome, si carica sulle spalle il peso della colpa che grava sulla sua famiglia e sceglie la morte come forma di espiazione. Alfieri, uomo dell'Ancien Régime, le assegna il compito universale di esprimere il rifiuto sdegnoso di una realtà che contamina. Gertrude, nei *Promessi Sposi*, sceglie di cambiare la propria vita, fino ad allora decisa da altri, rispondendo alle lusinghe di Egidio. Il Manzoni cristiano la condanna, ma non può fare a meno di avere compassione verso la tragica sua esistenza. Sibilla Aleramo, in *Una Donna*, sceglie di abbandonare il tetto coniugale e il figlio tanto amato, per preservare la propria dignità di donna. Al figlio destina la sua biografia, sperando di giustificare le cause dell'abbandono.

I frammenti qui proposti individuano il momento in cui queste donne attuano la propria scelta.

3.1.4 *Illustrazione dello sviluppo del tema e delle forme della sua rappresentazione nei testi individuati*

Si è scelto di presentare i frammenti seguenti seguendo una struttura precisa, per una maggiore riuscita didattica, che prevede: titolo del frammento (parola – emblema della scelta della donna); testo del frammento (da leggere in classe); breve frase che spiega la scelta, per introdurre i ragazzi al tema, ancor prima di qualsiasi spiegazione e analisi; analisi del contesto, delle forme e dei temi del frammento.

¹⁰⁴ Si sceglie come data di pubblicazione l'ultima edizione, la quarantana.

T1. «Doloroso passo»

(Testo)

Amor, ch'al cor gentil ratto s'apprende
prese costui della bella persona
che mi fu tolta, e 'l modo ancor m'offende.
Amor, ch'a nullo amato amar perdona,
mi prese del costui piacer sì forte,
che, come vedi, ancor non m'abbandona.
Amor condusse noi ad una morte:
Caina attende chi a vita ci spense».
Queste parole da lor ci fuor porte.
Quand'io intesi quell'anime offense,
china' il viso e tanto il tenni basso,
fin che 'l poeta mi disse: «Che pense?».
Quando rispuosi, cominciai: «Oh lasso,
quanti dolci pensier, quanto disio
menò costoro al doloroso passo!». (Alighieri, 1300)

Il frammento lirico proposto descrive la tragica scelta di Francesca di abbandonarsi all'amore carnale per Paolo, tradendo suo marito.

Contestualizzare

I versi 100 – 114 sono estrapolati dal Canto V dell'*Inferno* (edizione Zanichelli), la prima delle tre cantiche di cui è costituita la *Divina Commedia*, l'opera monumentale di Dante Alighieri, scritta intorno al 1300. Dante e il suo accompagnatore Virgilio si trovano qui nel secondo cerchio, dove una bufera infernale si abbatte senza sosta sui lussuriosi. Tra di loro, l'autore nota una coppia che si tiene per mano: si tratta di Paolo Malatesta e Francesca da Rimini, contemporanei all'autore e uccisi per amore. Francesca, infatti, venne uccisa dal marito Gianciotto Malatesta, per la relazione adulterina intrapresa col fratello di questi, Paolo.

Analizzare e interpretare

Francesca da Rimini è colpevole di adulterio. Nel Medioevo, l'adulterio è considerato un peccato gravissimo; il matrimonio è un "patto con gli uomini", perchè formalizza i rapporti in una società che vuole essere ordinata e gerarchica e "patto di fronte a Dio", perchè li sancisce come sacri, vincolandoli alla divinità, in una società estremamente intrisa di spiritualità. Il matrimonio nel Medioevo ha dunque una duplice valenza, sociale e spirituale; chi rompe il patto con la società e con Dio, è socialmente emarginato e spiritualmente dannato. È questa la mentalità con cui cresce Francesca; è questo il suo retroterra culturale. Dalle sue parole è possibile, infatti, capire che è perfettamente cosciente di aver commesso un qualcosa di molto grave; «il modo ancor mi offende» sono parole - spia di questa coscienza medievale, ad esprimere quasi il rimorso per non avere avuto il tempo di redimersi dal peccato commesso. Allontanandosi dai dettami della sua epoca, Francesca fa dunque la sua scelta straordinaria, compie quel «doloroso passo», dal semplice sentimento della passione alla sua concretizzazione in atto peccaminoso. «Passo» è la parola scelta da Dante per esprimere l'agentività sottesa all'azione, «doloroso» per esprimerne le ovvie conseguenze. Francesca, tuttavia, tenta quasi di deresponsabilizzarsi con Dante: Amore, secondo i dettami del mondo cortese a cui ella fa parte, è una forza talmente forte che non consente a nessuna persona che sia amata di non ricambiare. A queste parole Dante si commuove. Il carattere paradossale di Francesca, donna cosciente di compiere una scelta etica immorale e al contempo donna vinta da una forza che la rende incapace di opporvisi, viene sintetizzato da Dante nel porla all'Inferno e al contempo nell'averne compassione.

T2. «Nulla.»

(Testo)

LEAR - Ed ora a te, Cordelia, gioia nostra, per ultima non ultima, alle cui tenere grazie aspirano a gara le vigne di Francia e i pascoli di Borgogna: che mi dirai tu da strapparmi una terza parte anche più ricca di quella delle tue sorelle? Parla. Che mi dirai?

CORDELIA - Nulla, signore.

LEAR - Nulla?

CORDELIA - Nulla.

LEAR - Nulla si ricava da nulla, trova un'altra risposta.

CORDELIA – Povera me che non so trarmi il cuore in bocca. Amo vostra maestà quanto si deve amare un padre: né più né meno.

LEAR – Come? Come, Cordelia? Trova una risposta migliore, se non ti vuoi giocare la tua fortuna.

CORDELIA – mio buon signore, voi mi avete data la vita, allevata, amata. Io vi ricambio come si conviene ed è giusto: vi obbedisco, vi amo, e altamente vi onoro. Perchè han preso marito le mie sorelle se dicono che tutto il loro amore è per voi solo? Se mi un giorno dovessi sposarmi, l'uomo che nelle sue mani riceverà il pegno della mia fede si porterà con sé, nel tempo stesso, metà dell'amor mio, delle mie cure, dei miei doveri. Io non mi sposerò, no certo, come le mie sorelle, per volere bene soltanto a mio padre.

LEAR – e c'è il tuo cuore in queste parole?

CORDELIA – sì, mio buon signore.

LEAR - Così giovane e tanto arida!

CORDELIA – no, schietta, mio signore. (Shakespeare, 1605 – 1606)

Il frammento teatrale presentato racconta la scelta cruciale di Cordelia di essere una figlia sincera, non immiserendosi con false lodi di adulazione al padre, andando incontro a un destino che sarà per lei fatale.

Contestualizzare

Re Lear è una tragedia in cinque atti, scritta tra il 1605 e il 1606 da William Shakespeare, drammaturgo e poeta inglese di età elisabettiana. L'intreccio principale del dramma affonda le radici nell'antica mitologia britannica: il vecchio Re Lear decide di dividere il regno fra le tre figlie, Goneril, Regan e Cordelia, proponendo loro una gara: ogni figlia riceverà dei territori in proporzione all'amore verso il padre che saprà dimostrare con le sue parole. Le prime due, che risulteranno poi traditrici del padre e assassine l'una dell'altra, lo adorano con parole menzognere; Cordelia invece, che rimarrà sempre fedele al padre e morirà drammaticamente sul finire della tragedia, non dice nulla. Qui è presentata la mancata adulazione del padre da parte di Cordelia (dall' Atto I, scena I).

Analizzare

Le battute veloci e repentine del dialogo conferiscono alla scena un ritmo veloce. Il linguaggio alto è teso a nobilitare la figura di Cordelia: donna giovane e fiera della sua onestà.

Interpretare

Cordelia vive in un mondo mitico caratterizzato dalla lotta per il potere: le brama di dominio porta fin da subito le sorelle a mentire al padre, disprezzandolo segretamente e non avendolo a cuore. Lei, posta dal padre stesso di fronte a un bivio, scegliere se immiserire il suo sincero amore per lui o essere la donna onesta che è, compie la sua scelta. Donna forte e cosciente di ciò che è, «schietta», decide di non parlare, pur consapevole dei rischi: «se non ti vuoi giocare la tua fortuna» è la vana minaccia rivoltagli dal padre. Alla disonestà e alla brama di potere del mondo di cui fa parte, oppone dunque la sua onestà di figlia e lo fa tramite una scelta decisa, cruciale, irrimediabile e dolorosa. I fatti successivi saranno infatti conseguenza di questo suo “no” all’ipocrisia generale, decretandone le sventure future. È con questo personaggio che Shakespeare, uomo rinascimentale, riflette sulla natura umana, contrapponendo Cordelia, un’eroina di virtù, alle sorelle disoneste e bramosose di potere.

T3. «Morte.»

(Testo)

CREONTE – Scegliesti? ANTIGONE – Ho scelto. CREONTE – Emon? ANTIGONE – Morte. CREONTE – L’avrai. (Alfieri, 1783)

Il frammento testuale coglie il momento in cui Antigone, posta di fronte a una scelta, sceglie per sé stessa la morte.

Contestualizzare

Il frammento proposto è incipitario dell’atto quarto della tragedia *Antigone*, scritta nel 1783 da Vittorio Alfieri. La storia riprende i fatti sofoclei narrati in *Polinice*¹⁰⁵: dopo la morte di Eteocle e Polinice (nati dall’incesto di Edipo con la madre), la sorella di questi,

¹⁰⁵ Altra tragedia alfieriana, ideata nel 1775.

Antigone, vuole dar sepoltura al fratello. A ciò si oppone Creonte, divenuto tiranno a Tebe. Per aver disobbedito al tiranno, Antigone viene messa a morte. Il figlio di Creonte, Emone, prega il padre di non uccidere la donna che egli ama sinceramente. Il tiranno allora acconsente di far decidere ad Antigone: o sarà sposa di suo figlio o il suo gesto verrà punito con la morte.

Analizzare

Il frammento proposto ben rappresenta lo stile elevato delle tragedie alfieriane: rapido, conciso, essenziale, capace di esprimere tutto il calore passionale del nucleo. La ricerca di estrema concisione porta Alfieri a concentrare una serie di battute fondamentali in un unico endecasillabo qui proposto.

Interpretare

Antigone è una donna forte, coraggiosa, sincera, che disprezza la violenza di Creonte, uomo avido di potere. Alle ingiustizie del tiranno e alle leggi della sua società, che la volevano sottomessa a lui, oppone con fervore la propria purezza d'animo. Antigone è estremamente cosciente di sé e consapevole che solo la propria morte può esorcizzare la terribile colpa di suo padre, che grava sulla sua stirpe condannandola fatalmente all'infelicità perpetua. Consapevole di ciò, si carica sulle spalle tutto il peso della colpa, se ne fa portavoce e responsabile e sceglie la via di espiazione, morendo. È posta quindi di fronte a un bivio, poteva scegliere per sé un altro destino, d'amore, eppure fa la sua scelta, irriducibile, estrema, cruciale: la morte. La propria purezza è per lei valore primo, e nulla può farle cambiare idea, neppure le suppliche di un uomo sincero, Emone. È proprio a questa tragica figura di donna e alla sua scelta che Alfieri, uomo dell'Ancien Régime, mosso da un «odio purissimo della tirannide in astratto» (Alfieri: 1990), assegna il compito universale di esprimere il rifiuto sdegnoso di una realtà che contamina; a teatro si impara ad essere uomini liberi, sprezzanti di ogni violenza.

T4. «La sventurata rispose»

(Testo)

Tra l'altre distinzioni e privilegi che le erano stati concessi, per compensarla di non poter esser badessa, c'era anche quello di stare in un quartiere a parte. Quel lato del monastero era contiguo a una casa abitata da un giovine, scellerato di professione, uno de' tanti, che, in que' tempi, e co' loro sgherri, e con l'alleanze d'altri scellerati, potevano, fino a un certo segno, ridersi della forza pubblica e delle leggi. Il nostro manoscritto lo nomina Egidio, senza parlar del casato. Costui, da una sua finestrina che dominava un cortiletto di quel quartiere, avendo veduta Gertrude qualche volta passare o girandolar lì, per ozio, allettato anzi che atterrito dai pericoli e dall'empietà dell'impresa, un giorno osò rivolgerle il discorso. La sventurata rispose. (Manzoni, 1840)

Il frammento testuale proposto coglie l'esatto momento in cui la Monaca di Monza, Gertrude, sceglie di cambiare la propria vita, fino ad allora decisa da altri, rispondendo alle lusinghe di Egidio.

Contestualizzare e analizzare

Siamo nel capitolo decimo dei *Promessi Sposi* (1840) che, insieme al capitolo precedente, costituisce una digressione biografica all'interno del romanzo di Alessandro Manzoni; lo scrittore, ispirandosi ad una vicenda realmente accaduta, ripercorre la storia drammatica di una donna del Seicento, costretta alla monacazione. Gertrude, questo il suo nome, pressata dal volere paterno di farla monaca, caduti tutti i tentativi di opporvisi, acconsente di farsi suora, ruolo questo che per natura non le si addice. Dopo diversi e terribili anni in convento, Gertrude si innamora di un uomo e, per nascondere la relazione, diviene complice di un duplice assassinio. Eventi questi non raccontati, ma fatti intendere al lettore grazie all'uso sapiente della reticenza («la sventurata rispose»).

Interpretare

Gertrude è una donna schiacciata e vinta dalle ingiustizie del suo tempo. È pedina consapevole, ma inerme di un meccanismo perverso, mosso dall'opportunismo e dagli interessi di casata e di posizione sociale. La vita della ragazza è a lungo decisa dagli altri; a lei che ama la mondanità, viene imposto il Convento. Ciò che però scuote la sua vita è proprio Gertrude stessa. Ella rompe il corso degli eventi, rigetta il conformismo sociale e

compie consapevolmente *la sua scelta* di vita: concedersi all'amante e uccidere per amore. È una scelta intimamente personale, di ribellione al proprio mondo, covata per anni e avvenuta in un attimo. Gertrude sceglie per sé, e sceglie il Male. Il Manzoni cristiano la giudica perciò in maniera negativa, chiamandola "sventurata" e presentandoci un'altra via: abbracciare la religione cristiana come tenera consolazione alle proprie sventure. Tuttavia, la drammatica vicenda della "sposina" (così la chiama, a più riprese, l'autore nell'opera) risulta così straziante, da concepire la scelta di lei quasi come naturale risposta alle violenze subite; l'autore e i lettori non possono che provarne pietà. L'etica di Gertrude è quindi moralmente da rigettare, ma pietosamente da capire.

T5. «Allora, allora sentii che non sarei tornata»

(Testo)

Scoccarono le tre. Balzai in piedi. Mi misi il mantello e m'appressai all'uscio. Poi tornai al lettuccio, svegliai il bimbo: "Vado" gli dissi piano "è già l'ora: sii buono, sii buono, voglimi bene, io sarò sempre la tua mamma..." e lo baciai senza poter versare una lagrima, vascillando; e ascoltai la vocina sonnolenta che diceva: "Sì, sempre bene...Manda il nonno a prendermi, mamma...Star con te..." Si voltò verso il muro tranquillo. Allora, allora sentii che non sarei tornata, sentii che una forza fuori di me mi reggeva, e che andavo incontro al destino nuovo, e che tutto il dolore che mi attendeva non avrebbe superato quel dolore. (Aleramo, 1906)

Il frammento testuale descrive la drammatica scelta di Sibilla Aleramo di abbandonare il tetto coniugale e il figlio amatissimo.

Contestualizzare

Il frammento testuale è tratto dal capitolo XXI del primo romanzo di Sibilla Aleramo, *Una Donna* (1906), in cui l'autrice racconta la propria esperienza di vita, dall'infanzia fino all'abbandono del tetto coniugale.

Analizzare

Lo stile concitato, le frasi brevi e spezzate e la punteggiatura (uso dei puntini di sospensione), rendono questo dialogo intriso di drammaticità e tenerezza insieme.

Interpretare

La protagonista vive in Italia, a cavallo tra Ottocento e Novecento. I codici culturali della sua società non contemplano per la donna questioni al di fuori della maternità, della educazione dei figli, della condizione della famiglia. La donna, sia essa borghese o proletaria, trova il suo ruolo sociale nell'essere moglie e madre ed è soggetta alla volontà del marito. Tuttavia, sono questi gli anni in cui si sviluppano i primi movimenti femministi. Venuta a contatto con questi, Sibilla riscopre la propria dignità di donna, umiliata e calpestata per molti anni dall'uomo che l'aveva violentata in passato e che poi era divenuto suo marito. La legge del tempo decide che chi abbandona il tetto coniugale, non possa stare col proprio bambino. Consapevole di questo, Sibilla compie la *sua scelta*, dolorosa, sofferta, estrema e irrevocabile: abbandonare la casa coniugale, il proprio figlio, per sempre («sentii che non sarei più tornata»), per scappare da quel che era un destino comune a molte altre: sopprimere la propria natura di donna ed essere una madre vuota, frustrata e triste. Concepisce dunque la propria dignità di donna come il bene più grande a cui tendere. Un bene che la società gli fa scontare caro con la perdita del piccolo. Al bivio tra lei e il bambino, amato follemente, Sibilla sceglie dunque sé stessa. Una scelta straordinaria quindi, sia per il contesto in cui vive, sia per sé: è al figlioletto perso che il libro è dedicato.

3.1.5 *Indicazione di proposte di lavoro, spunti per esperire e trasporre la tematica*

Proposte di lavoro e spunti, per ogni testo

Sono qui suggerite delle proposte di lavoro, spunti, per mettere in atto processi di interiorizzazione, anche attraverso le risorse digitali, a partire da ogni rappresentazione della tematica (in riferimento ad ogni testo). L'insegnante potrà scegliere quelle che

maggiormente riterrà più e proporle alla classe dopo aver analizzato il testo dal punto di vista storico, linguistico e tematico: si tratta della fase dell'esperire e del trasporre il tema.

T1. «Doloroso passo»

Interiorizzare la figura paradossale di Francesca. Il contrasto. Tenendo in considerazione quanto emerso dal lavoro interpretativo, considera i seguenti passi, tratti dal medesimo canto: «I' cominciai: "Poeta, volentieri / parlerei a quei due che 'nsieme vanno, / e paion sì al vento esser leggeri"» (vv. 73 – 75); «Quali colombe dal disio chiamate / con l'ali alzate e ferme al dolce nido/ vegnon per l'aere, dal voler portate» (vv. 82 – 84). Rifletti sul carattere paradossale della figura di Francesca, resa dall'autore attraverso due immagini evocative che sintetizzano un contrasto, rispettivamente: pesantezza del peccato/ leggerezza dei corpi e il bianco delle colombe/ il nero dell'Inferno.

Le forme dell'erotismo. Considera il seguente passo, tratto dal medesimo canto: «Quando leggemmo il disiato riso / esser baciato da cotanto amante, / questi, che mai da me non fia diviso, / la bocca mi basciò tutto tremante» (vv. 133 – 136). Soffermati sull'espressione «disiato riso»: attraverso la scrittura, Dante restituisce l'immagine della bocca di Francesca che aspetta di essere baciata, l'erotismo della scena viene evocato in maniera molto potente. Come sono a noi dirette, al giorno d'oggi, le immagini erotiche? (in modo diretto, brutale, ma meno potente).

T2. «Nulla.»

Verità e Menzogna, tra arte e letteratura. Il testo mette a fuoco il rapporto che c'è tra l'apparire e l'essere; in questo caso, vi è una sorella buona, che però appare cattiva e due sorelle cattive, che però appaiono buone. Queste disorientano e manipolano il padre, distorcendogli la realtà, per il proprio vantaggio (il padre, per questo, diventerà pazzo). La dialettica essere/apparire, menzogna /verità in arte è spiegata da una corrente che si chiama Manierismo. Ricerca, in Internet, *il Ritratto di Paolo III con i nipoti Alessandro e Ottavio*; zooma sullo sguardo del nipote; egli sta attorno al padre (come le figlie cattive),

per cercare di circuirlo. Lavora sulle due immagini unite (una letteraria, l'altra artistica), di amore apparente e spiega la corrispondenza.

T3. «Morte.»

Morire per un ideale. Vi sono alcune donne coraggiose che, opponendo la legge morale dentro sé stesse ad una terrestre, che esse ritengono ingiusta, sono pronte a morire per un ideale. Una di queste è Antigone, che sceglie per sé stessa la morte, per non sottomettersi alla crudeltà del tiranno. Leggi tutto l'Atto quarto: utilizzando gli strumenti informatici (procedura della concordanza), ricerca le occorrenze di "legge", distingui i contesti (in una scheda interattiva) che rinviano alla figura di Antigone e quelli che rinviano al tiranno. Rifletti poi: a quale altre figure di donne, a te contemporanee, sono avvicinati alla figura di Antigone? Serviti anche delle notizie di giornali online. ("Iran, arrestata attivista per i diritti umani, ora rischia 80 frustate: aveva partecipato ad una manifestazione commemorativa di un collega")

T4. «La sventurata rispose»

Interiorizzare sentimenti. Nel medesimo capitolo, l'impegno dell'autore è rivolto a raccontare ciò che ha segnato irrimediabilmente la figura negativa di Gertrude. A lei che amava la mondanità, è stato imposto il Convento. Si legge: «Talvolta la pompa de' palazzi, lo splendore degli addobbi, il brulichio e il fracasso giulivo delle feste, le comunicavano un'ebbrezza, un ardor tale di viver lieto, che prometteva a sé stessa di disdirsi, di soffrir tutto, piuttosto che tornare all'ombra fredda e morta del chiostro» (vv. 435 – 438 dall'edizione della Loescher Editore). Rimani sul piano della narrazione e focalizzati sui sentimenti di Gertrude; appartiene ad un'altra epoca, ma è adolescente come te.

T5. «Allora, allora sentii che non sarei tornata»

Riflettere sul presente. Il testo si impone per la sua straordinaria modernità. Quali delle considerazioni di Sibilla Aleramo possono ritenersi ancora valide? al contrario, quali aspetti della condizione femminile degli inizi del XX possono dirsi superati?

Proposta di lavoro e spunti, per una serie di testi. Una mappa concettuale

È bene ricordare di come il percorso è stato impostato; al centro del lavoro non vi è un singolo autore (anche se è bene sottolinearne sempre la singolarità, come fatto sopra), ma una serie di autori, ognuno dei quali ha vissuto l'esperienza dell'impegno. A fine percorso, l'alunno viene allora chiamato a riflettere tenendo conto dell'insieme dei testi, attraversati dalla tematica, indagando il proprio mondo interiore. La tematica sopra illustrata ha una valenza didattica molto forte. Si tratta di un argomento estremamente attuale e che i ragazzi meritano di affrontare. Troppo spesso, infatti, i ragazzi spesso non sanno compiere delle scelte. Proprio da queste considerazioni, prende le mosse il seguente lavoro; illuminando la vita di alcune donne e i motivi delle loro scelte, si vuole indurre gli studenti a farsi delle domande di senso: *perché quella donna ha compiuto quella scelta? È stata una scelta dolorosa? Dove ne ha trovato il coraggio? Al suo posto, io che avrei fatto? Ho compiuto scelte di questo tipo nella mia vita? Sono capace di fare scelte importanti? Sono capace di capire che cosa provo e di agire di conseguenza? Che cosa voglio io davvero?* Gettando questi ponti tra passato e presente, i ragazzi si difendono dall'inerzia generale del nostro tempo. La tematica proposta pone infatti l'attenzione sul valore e sul peso di una scelta individuale, sulla capacità di ascoltare sé stessi e di agire coerentemente (a volte soffrendo molto) e sulla consapevolezza e responsabilità delle proprie azioni. Indipendentemente dal giudizio morale riguardo le conseguenze della scelta stessa, si è voluto porre l'attenzione sull'importanza di essere soggetti attivi della propria esistenza, determinandone il corso. Una selezione di figure femminili ha reso ancora più esemplare il messaggio che si vuol far passare, essendo la donna da sempre privata del suo diritto alla scelta. Per una maggiore sintesi critica del tema e delle forme della sua rappresentazione, sarebbe interessante costruire una mappa concettuale online che renda conto delle caratteristiche di queste scelte (scelte consapevoli, cruciali, irrimediabili, estreme e sofferte, tutte nate da un intimo, personalissimo, desiderio di

seguire i propri sentimenti, di dare voce alle proprie emozioni, di essere ciò che si è), e del processo di interiorizzazione dei significati (attraverso l'uso di immagini, parole ecc. nella mappa).

3.2 Tema dell'Impegno in letteratura. Un percorso sul Novecento

3.2.1 Indicazione e breve illustrazione del tema

Il seguente percorso sviluppa il tema dell'impegno in letteratura. Gli autori affrontati, posti di fronte a terribili mali e ingiustizie sociali, avvertono l'esigenza di parlarne attraverso la scrittura: denunciano gli errori del presente e del passato e ad essi contrappongono una diversa strada da percorrere per il riscatto della civiltà. L'impegno presuppone una forte volontà di cambiamento, a cui non ci si vuole sottrarre (l'urgenza dell'impegno a volte può tradursi in partecipazione attiva). L'autore impegnato è infatti, colui che esprime l'attiva volontà di porre la propria opera a sostegno di ideali che promuovono un cambiamento sociale. Si tenta dunque di suscitare nel lettore una reazione forte, stimolarne la riflessione, fino a influenzarne pensieri, gesti e azioni. Le donne e gli uomini, destinatari dei testi, sono dunque chiamati a riflettere sulla loro storia e sul loro destino; rendendosi conto dei mali della società, possono, attraverso questa consapevolezza, essere in grado di operare un radicale cambiamento sociale. Il discorso sull'impegno, pur svolgendosi attraverso diverse modalità, si articola sempre in una *pars destruens*, in cui si attua la denuncia contro la società o un suo aspetto, e in una *pars costruens*, in cui si offre ai lettori la "via di fuga" per la ricostruzione della civiltà. La letteratura può dunque assumere una forte valenza sociale, facendosi portatrice del messaggio autoriale (etico, morale, civile, politico).

3.2.2 Indicazione del tipo di scuola, della classe di destinazione e delle competenze che il percorso sviluppa

Il seguente lavoro, costruito interamente su testi del Novecento, può andar bene per una classe di quinta superiore, di ogni scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia, per gli aspetti dell'impegno affrontati, è stato pensato particolarmente per i ragazzi che frequentano gli Istituti tecnici: la critica al lavoro che spersonalizza l'uomo è particolarmente urgente, laddove questo rischio è maggiore. In riferimento alla *Linea guida per i licei* (2010) e alle *Indicazioni nazionali per gli istituti tecnici e professionali* (2010), il percorso tematico sviluppa cinque competenze tra le otto presentate nei documenti: la comunicazione alla madrelingua, la competenza digitale, l'imparare a imparare, la competenza sociale e civica e la consapevolezza ed espressione culturale. Si tratta dunque rispettivamente della prima, quarta, quinta, sesta e ottava competenza chiave per l'insegnamento permanente. Per quanto riguarda la *competenza alla madrelingua*, il seguente percorso mira a sviluppare nello studente maggiore sensibilità alle risorse linguistiche, di cui l'autore si avvale per veicolare il suo messaggio, dalle forme del linguaggio della tradizione a quelle del linguaggio avanguardistico e sperimentale. Per quanto riguarda la *competenza digitale*, il seguente lavoro incoraggia l'utilizzo critico dei mezzi digitali per interiorizzare maggiormente la tematica proposta. La competenza *imparare ad imparare* si acquisisce riflettendo sulla tematica proposta, attualizzandola e discutendone in classe, come una vera comunità ermeneutica. La tematica scelta, inoltre, è particolarmente adatta a sviluppare nei ragazzi la *competenza sociale e civica*; attraverso la lettura degli autori, ci si augura che i ragazzi maturino il senso civico e riflettano sul valore della lotta alle ingiustizie nella civiltà. Infine, viene sviluppata la *consapevolezza ed espressione culturale*, perchè i testi presentano ai ragazzi diversi scorci culturali e diverse realtà storiche, di cui ogni autore denuncia uno o più aspetti.

3.2.3 *Indicazione di almeno cinque opere attraversate dal tema individuato*

Il tema dell'impegno attraversa i frammenti testuali qui proposti: la poesia *Shemà*, che apre il libro *Se questo è un uomo* (1947) di Primo Levi; il testo *Margarita Naranjo*, che appartiene alla decima sezione del *Canto General* (1950) di Pablo Neruda; *Piangi piangi*, appartenente ad una sezione di *Triperuno* (1964) di Edoardo Sanguineti; la prima e la seconda sezione (parzialmente) di *La ragazza Carla* (1962) di Elio Pagliarani; infine, un

dialogo tratto da *Il razzismo spiegato a mia figlia* (1998) di Tahar Ben Jelloun. I vari aspetti dell'impegno affrontati nel percorso sono rispettivamente: la denuncia agli orrori della Seconda guerra mondiale (che in Levi assume toni universali) a cui contrapporre la potenza del Ricordo; la contestazione dell'imperialismo americano post bellico (affidata alla voce dell'io lirico Margarita), che Pablo Neruda desiderava tradurre in progetto politico (di stampo comunista); la critica al consumismo, che riduce a merce ogni aspetto della vita e della cultura, che in Sanguineti si svolge soprattutto sul piano linguistico; la critica al lavoro che spersonalizza l'uomo attuata da Pagliarani; ed infine, la battaglia al razzismo, attuata da Jelloun attraverso l'educazione.

3.2.4 Illustrazione dello sviluppo del tema e delle forme della sua rappresentazione nei testi individuati

Ai fini didattici, si è scelto di presentare i frammenti, secondo la seguente struttura: titolo del frammento; testo del frammento (da leggere in classe); analisi storica, linguistica e tematica del testo.

T1. *Shemà*

(testo)

Voi che vivete sicuri,
nelle vostre tiepide case
voi che trovate tornando a sera
il cibo caldo e visi amici:

Considerate se questo è un uomo,
che lavora nel fango
che non conosce pace
che lotta per mezzo pane
che muore per un sì o per un no.
Considerate se questa è una donna, senza capelli e senza nome
Senza più forza di ricordare
Vuoti gli occhi e freddi il grembo

Come una rana d'inverno.

Meditate che questo è stato:

vi comando queste parole.

Scolpitele nel vostro cuore

Stando a casa andando per via,

Coricandovi alzandoci:

Ripetetele ai vostri figli.

O vi si sfaccia la casa,

la malattia vi impedisca,

I vostri nati torcano il viso da voi.¹⁰⁶

10 gennaio 1946 (Levi, 1946)

Contestualizzare

Il testo lirico apre il saggio di Primo Levi *Se questo è un uomo* (1947), opera nata da un «impulso immediato e violento» (Levi, 1947) di raccontare le atrocità dei campi di concentramento, creati dai nazisti tedeschi durante la Seconda guerra mondiale, al fine di uccidere intere categorie di persone, considerate da essi come “inferiori” (ebrei, omosessuali, zingari, disabili, oppositori politici ecc). Primo Levi è diretto testimone dell'Olocausto (questo è il termine con cui ci si riferisce al genocidio attuato), sopravvissuto al campo di concentramento di Aushwitz, dove visse per un anno lavorando come chimico, a partire dal febbraio 1944.

Analizzare

L'intera poesia si configura come un'apostrofe al lettore: il titolo “Ascolta”, traduzione dell'ebraico “Schemà” (si tratta della prima parola della preghiera fondamentale dell'ebraismo), è un invito a prestare attenzione religiosa alle sue parole, da rendere “inscalfibili”, reiterato nel corso dell'intera poesia, attraverso l'uso della seconda persona plurale. Levi pone in contrasto due condizioni umane antitetiche, l'umanità e la disumanità, descritte attraverso immagini isolate, che rinviano rispettivamente alla vita

¹⁰⁶ Versione dell'Istituto Italiano di Cultura di Cracovia.

normale (vv. 1 - 4) e alla vita dei campi di concentramento (vv. 5- 13). Si noti la ripetizione di «che» ai versi 6 – 7 – 8 – 9. Terminato il confronto, il lettore è esplicitamente chiamato in causa: la perentorietà della richiesta, di ricordare quanto accaduto alle nuove generazioni, è resa attraverso l'uso di una serie di imperativi («meditate», «scolpitele», «ripetetele»).

Interpretare

Animato da un fortissimo impegno etico e morale, Levi denuncia gli orrori della realtà del Lager e ordina di ricordare e tramandare ciò che è accaduto, di generazione in generazione, così che mai avvenga ancora qualcosa di simile (sottrarsi all'impegno di ricordare, può essere fatale). Levi chiama al senso del dovere e di responsabilità che ogni uomo ha nei confronti dell'altro uomo, nei confronti della Vita. La denuncia leviana assume toni universali: è rivolta a tutti gli uomini di tutti i tempi, contro il Male, di cui il campo di concentramento ne è una manifestazione storica: è l'atto di accusa per eccellenza.

T2. *Margarita Naranjo*

(testo)

Sono morta. Sono della Maria Elena.
Tutta la mia vita l'ho vissuta nella pampa.
Abbiamo dato il sangue per la Compagnia
statunitense, prima i miei genitori, poi i fratelli.
Non c'era sciopero, niente, ma ci accerchiarono
Era notte, arrivò tutto l'Esercito,
andavano di casa in casa a svegliare la gente,
e la portavano al campo di concentramento.
Speravo che non ci avrebbero preso.
Mio marito ha lavorato tanto per la Compagnia,
e per il Presidente, è stato il più bravo
a ottenere i voti di qui, è amato da tutti,
nessuno ha niente contro di lui, egli lotta
per i suoi ideali, è puro e onorato

come pochi. Allora vennero alla nostra porta,
agli ordini del Colonnello Urizar,
e lo tirarono fuori mezzo nudo e a spinte
lo gettarono nel camion che partì nella notte,
verso Pisagua, verso l'oscurità. Allora
mi parve di non poter più respirare, mi parve
che la terra mi mancasse sotto i piedi,
è tanto il tradimento, tanta l'ingiustizia,
che mi salì in gola come un pianto strozzato
che non mi lasciò vivere. Mi portarono da mangiare
le compagne, ma dissi: «Non mangerò finché non tornerà».
Al terzo giorno si rivolsero al signor Urizar,
che si fece una grossa risata, spedirono
telegrammi su telegrammi a cui il tiranno di Santiago
non rispose. Mi lasciai dormire e morire,
o senza mangiare, strinsi i denti per non prendere
neppure la minestra o l'acqua. No, non tornò,
e a poco a poco mi spensi, e mi seppellirono:
qui, nel cimitero della fabbrica di salnitro,
c'era quel pomeriggio un vento di sabbia,
piangevano i vecchi e le donne e cantavano
i canti che tante volte ho cantato con loro.
Se avessi potuto, avrei guardato per vedere
se c'era Antonio, mio marito, ma no, non c'era,
non lo lasciarono venire neppure alla mia morte:
ora, sono qui morta, nel cimitero della pampa,
non c'è che solitudine attorno a me, che più non esisto,
che senza di lui più non esisterò, senza di lui. (Neruda, 1950)

Contestualizzare

Il testo lirico appartiene alla decina sezione del *Canto generale* (1950), dal titolo *La terra si chiama Juan* ed è dedicata a tutti gli eroi sconosciuti che con il loro impegno e le loro tragedie quotidiane, sono stati protagonisti della Storia. Il riferimento è alla violenta repressione dei minatori in sciopero a Lota, nell'ottobre del 1947, ad opera di Gabriel Gonzalez Videla (salito al potere nel 1946 con il sostegno delle forze democratiche e delle masse operaie, subito ne tradì la fiducia, instaurando un governo autoritario). I

manifestanti vennero imprigionati in carceri militari e in campi di concentramento nei pressi della città di Pisagua. Strenuo oppositore di Videla (il poeta – politico, è conosciuto per la sua adesione al comunismo), Pablo Neruda ne denuncia le atrocità, lasciando la parola a Margarita Naranjo. La ragazza racconta la propria storia personale: rapito il marito (uno dei più impegnati nella propaganda politica), si obbliga alla fame, chiedendone il rilascio al Presidente, invano.

Analizzare

La Storia irrompe nella poesia: lo stile prevalentemente scarno e asciutto e l'impianto narrativo si addicono ad un testo di denuncia, volto a testimoniare un'oscura vicenda, individuale e collettiva. La voce dell'“io lirico” giunge dall'oltretomba (vv. 1: «sono morta»), per testimoniare i torti subiti, conferendo agli eventi un tono epico: la donna diventa testimone dei sentimenti di tutto un popolo e la sua odissea di dolore diviene collettiva. L'andamento prosastico della lirica, disteso e cadenzato, crea effetti musicali, di cui l'ultimo verso ne sortisce i massimi effetti («senza di lui non esisterò, senza di lui»: una sorta di eco).

Interpretare

Il tema dell'impegno è centrale in questa poesia; al pianto di Margarita, che sceglie contro l'ingiustizia subita una modalità di protesta estrema («non mangerò finché non tornerà»), Neruda affida la denuncia al feroce imperialismo americano post bellico. Alle spalle della tragica vicenda dei “desaparecidos” vi sono infatti, lo sfruttamento economico dei territori dell'America del Sud e i legami tra la dittatura di Videla e i colossi finanziari americani, che intendevano opporsi a svolte politiche democratiche – popolari. Il poeta – politico, scegliendo di restituire la voce ad una vittima sconosciuta, allude ad una speranza di cambiamento reale.

T3. *Piangi piangi*

(testo)

piangi piangi, che ti compero una lunga spada blu di plastica, un frigorifero
Bosch in miniatura, un salvadanaio di terracotta, un quaderno
con tredici righe, un'azione di Montecatini:

piangi piangi, che ti compero

una piccola maschera antigas, un flacone di sciroppo ricostituente,
un robot, un catechismo con illustrazioni a colori, una carta geografica
con bandierine vittoriose:

piangi piangi, che ti compero un grosso capidoglio

di gomma piuma, un albero di Natale, un pirata con una gamba
di legno, un coltello a serramanico, una bella scheggia di una bella
bomba a mano:

piangi piangi, che ti compero tanti francobolli

dell'Algeria francese, tanti succhi di frutta, tante teste di legno,
tante teste di moro, tante teste di morto:

oh, ridi ridi, che ti compero

un fratellino: che così tu lo chiami per nome: che così tu lo chiami
Michele. (Sanguineti, 1964)

Contestualizzare

La lirica appartiene ad una sezione di *Triperuno* del 1964, dal titolo *Purgatorio de l'inferno*, che comprende diciassette poesie, composte come un testo continuo. Si tratta di una feroce critica condotta dall'autore alla società consumistica degli anni Sessanta. Con il "miracolo economico", la società conosce dei grossi cambiamenti. Si fa "consumistica", nel senso che il cittadino diventa consumatore, spinto all'acquisto di merci, da bisogni in buona misura fittizi e artificiali, indotti dall'industria e dalla pubblicità. Conosce l'omologazione: il divismo cinematografico, televisivo, musicale, sportivo orientano le pulsioni e gli istinti, incanalandoli in stereotipi di massa. La cultura si industrializza; i libri diventano merci e gli intellettuali, cresciuti vertiginosamente, tecnici, sottoposti a dequalifica e disoccupazione.

Analizzare

La contestazione alla società consumistica si svolge prima di tutto sul piano del linguaggio; per Sanguineti la letteratura stessa come istituzione è compromessa, perchè il

linguaggio letterario è espressione e garanzia dell'ideologia dominante, per cui ne rigetta le regole e i meccanismi. La sintassi della lirica punta a smentire ogni principio di linearità e scorrevolezza (i vv. 3, 6, 9, 11 sono spezzati in due emistichi). Anche la coerenza e la coesione del testo sono compromessi: il poeta enumera "oggetti simboli" (emblemi del benessere: «frigorifero»; del potere economico: «un'azione della Montecatini»; della guerra e dell'imperialismo: «bomba a mano», «teste di moro»; del senso comune: «un albero di Natale») mescolandoli, e i segni interpuntivi sono intenzionalmente arbitrari. Le parole, semplici, "schizzano" nella testa del lettore, che ha come unico punto di riferimento l'ironia autoriale; l'autore vuole che il caos della pagina rievochi quello della società capitalistica.

Interpretare

La lirica ha lo scopo di denunciare ferocemente il consumismo della società, sotto qualsiasi aspetto. Con furore distruttivo, l'impegno del poeta si traduce nel dissacrare ogni aspetto: non ci sono più valori, tutto è ridotto a merce (anche la natura), tutto è comprabile («piangi piangi che ti compero»); la stessa natura umana è mercificata («oh ridi ridi, che ti compero un fratellino»). L'anticomunicatività sottende una radicale necessità di cambiamento.

T4. *La ragazza Carla al lavoro all'ombra del Duomo*

(testo)

Carla Dondi fu Ambrogio di anni
diciassette primo impiego stenodattilo
all'ombra del Duomo

Sollecitudine e amore, amore ci vuole al lavoro
sia svelta, sorrida e impari le lingue
le lingue qui dentro le lingue oggiogiorno
capisce dove si trova? TRANSOCEAN LIMITED
qui tutto il mondo...

è certo che sarà orgogliosa

Signorina, noi siamo abbonati
alle Pulizie Generali, due volte
la settimana, ma il Signor Pratek è molto
esigente – amore al lavoro è amore all’ambiente – così
nello sgabuzzino lei trova la scopa e il piumino
sarà la sua prima cura la mattina.

UFFICIO A UFFICIO B UFFICIO C

Perchè non mangi? Adesso che lavori ne hai bisogno
adesso che lavori ne hai diritto
molto di più.

S’è lavata nel bagno e poi nel letto
s’è accarezzata tutta quella sera.
Non le mancava niente, c’era tutta
come la sera prima – pure con le mani e la bocca
si cerca si tocca si strofina, ha una voglia
di piangere, di compatirsi
ma senza fantasia
come può immaginare di commuoversi?

Tira il collo all’indietro ed ecco tutto.

2

All’ombra del Duomo, di un fianco del Duomo
i segni colorati dei semafori le polveri idriz elettriche
mobile sulle facciate del vecchio casermone d’angolo
fra l’infelice Corso Vittorio Emanuele e Camposanto,
Santa Radegonda, Odeon bar cinema e teatro
un casermone sinistrato e cadente che sarà la Rinascente
cento targhe d’ottone come quella
TRANSOCEAN LIMITED IMPORT EXPORT COMPANY
le nove di mattina del 3 febbraio.

La civiltà s'è trasferita al nord
come è nata nel sud, per via del clima,
quante energie distilla alla mattina
il tempo di febbraio, qui in città?

Contestualizzare

Il racconto in versi *La ragazza Carla*, scritto da Elio Pagliarani (1927 -2012) tra il 1954 e il 1957, pubblicato nel 1962, è diviso in tre parti, ciascuna suddivisa in sezioni; sono riportate qui la prima e (parzialmente) la seconda sezione della seconda parte. Sono gli anni della seconda rivoluzione industriale italiana e del boom economico e il testo racconta la prima esperienza lavorativa di una giovane steno – dattilografa diciassettenne, di famiglia proletaria milanese, impiegata di una ditta di import – export, la *Transocean Limited*.

Analizzare

Nel testo si accostano parti narrative o discorsive, cui si accompagna la variazione di registri (un collage di discorsi burocratici e familiari), senza che la punteggiatura (ridotta al minimo) o altri segnali linguistici indichino i vari passaggi. Ciò produce un'accelerazione nel ritmo e un effetto di frammentazione (reso anche dalle variazioni ortografiche); l'autore vuole così rievocare lo stato d'ansia della ragazza.

Interpretare

Il testo esprime la critica dell'autore nei confronti di una società industrializzata in cui il lavoro è ripetitivo e alienante: porta cioè allo scoperto il volto oscuro del boom economico; alla base di quella crescita vi era infatti la crescente meccanizzazione del lavoro. A diciassette anni questa è la vita di Carla: la sua persona coincide con le mansioni lavorative (il suo nome diviene un codice anagrafico); subisce le pretese autoritarie del dirigente aziendale (amare la ditta ed esserne orgogliosa), il quale le fa svolgere anche dei lavori che non le competono (per sottolinearne il suo ruolo di subordinazione); patisce, nell'ambiente domestico, il moralismo dei familiari, che hanno fatto proprie le regole

produttivistiche (il lavoro dà bisogno, e, soprattutto, diritto di mangiare). La ragazza Carla si sente estranea a sé stessa, si “guarda” da fuori. La sua passività emerge dai toni distaccati del testo e la sua infelicità dalle immagini che ne rappresentano i gesti: Carla si lava, si accarezza, tira il collo indolenzito all’indietro.

T5. *Il razzismo spiegato a mia figlia*

(testo)

- Dimmi, babbo, cos’è il razzismo?”

- Tra le cose che ci sono al mondo, il razzismo è la meglio distribuita. È un comportamento piuttosto diffuso, comune a tutte le società tanto da diventare, ahimè, banale. Esso consiste nel manifestare diffidenza e poi disprezzo per le persone che hanno caratteristiche fisiche e culturali diverse dalle nostre”.

- “Quando dici “comune”, vuoi dire “normale”?”

- “No. Non è perché un comportamento è corrente che può essere considerato normale. In generale l’essere umano ha tendenza a non amare qualcuno che è differente da lui, uno straniero, per esempio: è un comportamento vecchio come uomo; ed è universale. E così dappertutto”.

- “Se capita a tutti, anch’io potrei essere razzista!”

- “Intanto la natura spontanea dei bambini non è razzista. Un bambino non nasce razzista. E se i suoi genitori o i suoi famigliari non gli hanno messo in testa delle idee razziste, non c’è ragione perché lo diventi. Se, per esempio, ti facessero credere che quelli che hanno la pelle bianca sono superiori a quelli che ce l’hanno nera, e se tu prendessi per oro colato quell’affermazione, potresti assumere un atteggiamento razzista nei confronti dei negri”.

- “Cosa vuol dire essere superiori?”

“Per esempio, credere che uno, per il fatto che ha la pelle bianca, è più intelligente di qualcuno che ha la pelle di un altro colore, nera o gialla. In altre parole, l’aspetto fisico del corpo umano, che ci differenzia l’uno dall’altro, non implica alcuna disuguaglianza”.

- “Credi che io potrei diventare razzista?”

- “Diventarlo è possibile: tutto dipende dall’educazione che avrai ricevuto. Tanto vale saperlo e impedirsi di esserlo, oltretutto, tanto vale accettare l’idea di essere anche noi capaci, un giorno, di avere sentimenti e comportamenti di rigetto nei confronti di qualcuno che non ci ha fatto niente, ma è differente da noi. È una cosa che capita spesso. Ciascuno di noi, un giorno, può fare un gesto brutto, provare un sentimento cattivo. Quando uno è turbato da un essere che non gli è familiare, allora può pensare di essere meglio di lui: prova un sentimento sia di superiorità sia di inferiorità nei suoi riguardi, lo rifiuta, non vuole saperne di averlo come vicino, tanto meno come amico, semplicemente perché si tratta di qualcuno di diverso”.

- “Diverso?”

- “La diversità è il contrario della rassomiglianza, di ciò che è identico. La prima differenza evidente è quella del sesso. L’uomo è differente dalla donna. E viceversa. Ma quando si tratta di quel tipo di differenza, in generale, c’è attrazione. In altri casi, colui che chiamiamo diverso ha un altro colore di pelle rispetto a noi, parla un’altra lingua, cucina in altro modo, ha altri costumi, un’altra religione, altre abitudini di vita, di fare festa, eccetera. Ci sono differenze che si manifestano attraverso l’aspetto fisico (la statura, il colore della pelle, i lineamenti del viso, eccetera) e poi ci sono le differenze di comportamento, di mentalità, di credenze, eccetera”.

- “Allora al razzista non piacciono le lingue, le cucine e i colori che non siano i suoi?”

- “No, non è necessariamente così: un razzista può amare e imparare altre lingue perché ne ha bisogno nel suo lavoro, o nei suoi svaghi, ma può ugualmente manifestare un giudizio negativo e ingiusto sui popoli che parlano quelle lingue. Allo stesso modo, potrebbe rifiutare di affittare una camera a uno studente straniero, per esempio vietnamita, eppure apprezzare il cibo dei ristoranti asiatici. Il razzista è colui che pensa che tutto ciò che è troppo differente da lui lo minacci nella sua tranquillità”.

- “E’ dunque il razzista che si sente minacciato?”

- “Sì, perché ha paura di chi non gli rassomiglia. Il razzista è qualcuno che soffre di un complesso di inferiorità o di superiorità. Il risultato è lo stesso, perché il suo comportamento, in un caso o nell’altro, sarà di disprezzo. E dal disprezzo la collera. Ma il razzista sbaglia collera”.

- “Ha paura?”

- “L’essere umano ha bisogno di sentirsi rassicurato. Non gli piace troppo ciò che rischia di turbare le sue certezze. Si può avere paura quando si è al buio, perché quando tutte le luci sono spente non si vede cosa ci potrebbe capitare. Ci si sente senza difese di fronte all’imprevedibile. Si immaginano cose orribili. Senza ragione. Non è logico. Talvolta non c’è niente che possa giustificare la paura, eppure si ha paura. Si può ragionare quanto si vuole, ma si reagisce come se la minaccia fosse reale. Il razzismo non è qualcosa di giusto o di ragionevole”. (Tahar Jelloun, 1998)

Contestualizzare

Il testo è un dialogo tra padre e figlia, tratto da una breve pubblicazione saggistica, *Il razzismo spiegato a mia figlia* (1998), del romanziere e giornalista marocchino Tahar Ben Jelloun (1944 – vivente). Come afferma lo stesso autore nell’*Introduzione*, il testo nasce dalla vita reale, da domande che la figlia di dieci anni ha realmente rivolto al padre durante una manifestazione in Francia, avvenuta nel 1997, contro il progetto di legge Debrè sull’ingresso e il soggiorno degli stranieri in Francia.

Analizzare

Il testo narrativo qui proposto è di tipo espositivo – argomentativo. Espositivo, perchè lo scrittore informa i lettori su di un tema (il razzismo: che cosa significa, quali ne sono le cause); argomentativo, perchè enuncia un punto di vista, una tesi (il razzismo è il prodotto di paure irrazionali, da combattere attraverso l'educazione), inducendo il lettore a condividerlo, attraverso il ragionamento. L'autore sceglie il dialogo come forma comunicativa; siccome la sua interlocutrice (e il suo pubblico di lettori, come si augura egli stesso nella *Prefazione*) è una bambina di dieci anni, il registro stilistico è semplice e vi sono molti richiami a situazioni concrete.

Interpretare

L'impegno del poeta è caratterizzato da una forte istanza educativa. Il testo, dal messaggio moraleggiante, testimonia come la battaglia contro il razzismo passi attraverso la spiegazione dei suoi meccanismi da parte di un padre alla propria figlia. Il razzista è colui che porta a galla paure inconscie (la paura e l'allontanamento dal diverso appartiene a tutti gli esseri umani), le coltiva e le traduce in comportamenti di disprezzo e diffidenza.

3.2.5 *Indicazione di proposte di lavoro, spunti per esperire e trasporre la tematica*

Proposte di lavoro¹⁰⁷ e spunti, per ogni testo

T1. *Schemà*

La voce del poeta nella propria quotidianità. La denuncia leviana agli orrori del Lager assume toni universali: è rivolta all'Uomo, contro il Male. Levi richiama l'uomo al senso di responsabilità verso l'altro, a fare il Bene. Quando la voce del poeta risuona nella nostra quotidianità? (ogniqualevolta si sceglie di fare il bene, il giusto: impegnarsi a studiare, anche se non si ha voglia; non offendere ingiustamente i genitori; aiutare e difendere il compagno di classe più fragile e bullizzato; non buttare per terra i mozziconi di sigaretta).

¹⁰⁷ Valga quanto detto per la tematica precedente.

T2. *Margarita Naranjo*

Scrivere in un foglio Word le proprie considerazioni personali. La donna, “l’io lirico”, sceglie una modalità di protesta estrema per denunciare le violenze subite. Ritieni che la forma di protesta sia l’unica possibile oppure esistono, a tuo parere, altre strategie non violente per combattere l’oppressione? Esprimi le tue opinioni in merito.

Costruire un Power Point. Attraverso le canzoni è possibile trasmettere messaggi di contenuto etico e politico. Tramite Internet (YouTube) è facile ascoltare la canzone del cantautore inglese Sting, dal titolo *They dance alone* (1987), anch’essa riferita alla tragedia del popolo cileno; essa denuncia l’oppressione del dittatore e allude a una speranza di cambiamento. Crea un power point, in cui inserire la poesia di Neruda e la prima strofa della canzone: quali sono i punti di contatto che si possono rilevare? Soffermati sul punto di vista, sulle modalità della protesta, sui sentimenti delle donne, sul modo di delineare gli oppressori del popolo.

T3. *Piangi Piangi*

Riflettere sull’azione dell’enumerazione. Il testo è costituito essenzialmente da un’enumerazione, cioè un elenco di oggetti, che appartengono a diverse aree semantiche; il lettore è disorientato dal caos della pagina. Con “effetto bombing” ci si riferisce all’azione dello “stickers” (una delle principali declinazioni tecniche della Street Art): la giustapposizione libera di molti e diversi adesivi su di un muro crea un effetto caotico che stordisce lo spettatore. È possibile affermare che Sanguineti usa, nell’accusa al consumismo, l’“effetto bombing”?

Produzione di testi. Prendendo esempio dalla lirica, crea un testo, sui lati negativi del mondo contemporaneo. Metti assieme quante più “cose” possibili, l’effetto deve essere caotico.

T4. *La ragazza Carla al lavoro all’ombra del Duomo*

Confronto di esperienze. Purtroppo, l'esperienza dell'alternanza scuola – lavoro spesso si configura in attività poco stimolanti per gli studenti (stare in ufficio l'intera mattinata a fare fotocopie). Confronta le tue emozioni con quelle di Carla. Punta l'attenzione sui suoi gesti per avvicinarti alla sua emotività («tira il collo all'indietro ed ecco tutto»).

T5. *Combattere il razzismo*

Paladine dell'educazione. Soffermati sul ruolo dell'educazione nella crescita di ogni individuo nel mondo. Che cosa significa per te l'educazione? («Un bambino, un insegnante, un libro, una penna possono cambiare il mondo», Malala Yousafzai).

Riflettere sul razzismo. #BlackLivesMatter. Dopo aver letto attentamente il testo, rifletti attorno al movimento Black Lives Matter (“Le vite nere contano”); si tratta di un movimento attivista internazionale, originato all'interno della comunità afroamericana, impegnato nella lotta contro il razzismo. Le proteste del 2020 hanno rianimato il movimento, attraverso la diffusione dell'hashtag #BlackLivesMatter nei Media. Pensi che sia possibile condurre attraverso i Social una seria lotta contro il razzismo? che effetto ha sortito?

Riuso delle immagini. Fai una ricerca: quali immagini al giorno d'oggi sono utilizzate per rappresentare il razzismo? organizza le idee e crea un testo argomentativo – espositivo.

Proposte di lavoro e spunti, per la serie di testi¹⁰⁸. Una mappa concettuale

A fine percorso, l'alunno viene allora chiamato a riflettere tenendo conto dell'insieme dei testi, attraversati dalla tematica, indagando il proprio mondo interiore, a partire da domande - chiave: *che cosa significa impegno per me? Sono in grado di impegnarmi? Ho mai creduto in modo forte in qualcosa? Che cos'è il senso del dovere? Ho mai provato qualcosa di simile? quali sono le ingiustizie del mio mondo? C'è abbastanza “denuncia” oggi? A quale autore mi sento più vicino? Perché?* Vi saranno allora, presumibilmente, tematiche che staranno più a cuore di altre; piccoli futuri insegnanti, che presteranno maggiormente attenzione al testo di Jelloun; futuri meccanici che si domanderanno di

¹⁰⁸ Valga quanto detto per la tematica precedente.

come rendere ogni gesto meccanico *unico*; aspiranti politici che ammireranno la battaglia politica anche attraverso le armi della letteratura, attuata da Neruda; e tutti sentiranno covare in loro il senso di umanità a cui responsabilizzarsi, che emerge dai versi lapidari di Primo Levi. Ad ogni modo, le tecnologie saranno davvero utili per tenere “compatto” il discorso; per esempio, attraverso la creazione di una mappa concettuale online (al computer, tramite diversi software): porre al centro la tematica dell’impegno e approfondirne (tramite nodi concettuali e relazioni associative) le diverse rappresentazioni, anche attraverso l’utilizzo di immagini che meglio rappresentano l’impegno, tra passato e presente (*per gli autori e per me*). Una sintesi critica così costruita può rendere lo studente in grado di riflettere maggiormente sul tema proposto e rispondere con più consapevolezza alle domande sovraesposte.

Bibliografia

- ALERAMO, S. 1990. *Una donna*, Milano, Feltrinelli Editore.
- ALFIERI, V. 1985. *Tragedie*, Firenze, Sansoni.
- ALIGHIERI, D. 2006. *Commedia*, Milano, Zanichelli.
- ARDISSINO, E. (a cura di). 2018. *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Milano, Mondadori.
- ARMELLINI, G. 1987. *Come e perchè insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Bologna, Zanichelli.
- BEN JELLOUN, T. 2018. *Il razzismo spiegato a mia figlia*. Milano, La nave di Teseo editore.
- BERTONI, F. 2020. *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*, Milano, Nottetempo.
- CESARANI, R. 2006. *Guida breve allo studio della letteratura*, Roma – Bari, Editori Laterza.
- CHIAVACCI LEONARDI, A.M. 2006. *Commedia*, Milano, Zanichelli.
- CONTU, R. 2019. *Insegnanti (il più e il meglio)*, Perugia, Aguaplano Libri.
- DE SANCTIS, F. 1965. *Storia della letteratura italiana*, Firenze, Salani.
- FERRI, P. 2011. *Nativi digitali*. Milano, Mondadori.
- GIUSTI, S. 2014. *Per una didattica della letteratura*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore.
- GIUSTI, S. 2020. *Didattica della letteratura 2.0*, Roma, Carocci editore.
- J. ONG, W. 1986. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino.
- LEVI, P. 2014. *Poesie scelte*. Cracovia, Austeria Editore.
- LIVIO, G. (a cura di). 2011. *Testi e storia della LETTERATURA. Leopardi, la Scapigliatura, il Verismo e il Decadentismo*, Milano – Torino, Pearson.
- LIVIO, G. (a cura di). 2012. *IL PIACERE DEI TESTI. Dal Barocco all'Illuminismo, Volume 3*, Milano – Torino, Pearson.
- LIVIO, G. (a cura di). 2012. *IL PIACERE DEI TESTI. Dalle Origini all'età comunale. Volume 1*, Milano – Torino, Pearson.
- LUPERINI, R. 2012. *Storia della letteratura italiana contemporanea*, Palermo, Palumbo.
- LUPERINI, R. 2013. *Insegnare letteratura oggi*, Lecce, Manni.
- MARRUCI, M. *Emozioni e distanze: la didattica della letteratura dall'aula all'ambiente digitale (e ritorno)*, in *Allegoria* n. 83, gennaio – giugno 2021.

- MAGRI, M., VITTORINI, V. 2009. *IL NUOVO fare letteratura. Dall'età dei totalitarismi a oggi*, Paravia, Pearson.
- MORBIATO, G. 2014. *Didattica della Letteratura: nuovi approcci e nuovi strumenti*. Tesi di Laurea, Università Ca' Foscari Venezia.
- PANEBIANCO, B., VARANI, A. 2008. *L'esperienza del testo. Poesia e teatro*, Bologna, Zanichelli.
- PIETROPOLLI, G. 2018. *L'Insostenibile bisogno di ammirazione*, Roma - Bari, Editori Laterza.
- RUOZZI, G. TELLINI, G. (a cura di). 2020. *DIDATTICA DELLA LETTERATURA ITALIANA. Riflessioni e proposte applicative*, Milano, Mondadori.
- SHAKESPEARE, W. 1973. *Teatro*, Torino, EPIDEM.
- MANZONI, A. 2012. *I Promessi Sposi*, Torino, SEI.
- SBRILLI, G. 2020. *I PROMESSI SPOSI*, Torino, Loescher Editori.
- STOPPELLI, P. *Letteratura e informatica, in Storia della letteratura italiana. Il Novecento. Scenari di fine secolo*, 2001, a cura di N. Borsellino e L. Felici, Milano, Garzanti.

Sitografia

<https://laletteraturaenoi.it/page/2/?s=didattica+della+letteratura>

https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/miniguia_mi_AGIA_6_4_2020_.pdf

<https://www.miur.gov.it/piano-per-la-formazione-dei-docenti>

Ringraziamenti

Desidero ringraziare il mio Relatore, il Professor Zinato, per avermi indirizzata verso questa tematica. La passione per la disciplina chiama ad ogni sua lezione noi studenti. Quelle sulla didattica della letteratura hanno lasciato in me un segno indelebile, contribuendo a farmi crescere come futura insegnante.

Un ringraziamento speciale va ai miei genitori. Questa tesi non sarebbe riuscita senza l'aiuto di mia mamma, Emanuela, che mi ha supportata durante tutto il percorso, con amore, passione e pazienza, che da sempre la contraddistinguono. E di mio padre, Alessandro, che mi ha sempre incoraggiata a seguire i miei sogni, supportandomi ogni giorno. Il senso della giustizia, l'importanza dell'educazione, lo sguardo verso i più deboli, sono nelle vostre persone.

Ringrazio i miei fratelli, e la loro pazienza: Pietro e Leonardo, i maggiori, spavaldi e bizzarri, in loro vedo il coraggio di credere nelle scommesse impossibili; Luca, la persona più altruista e servizievole che conosca: è un esempio per me; Tommaso, la cui sensibilità anima la musica di casa; Francesco e Benedetta, che con delle divertenti "interviste", hanno attivamente contribuito al lavoro; mi emozionano solo a pensare di poter trovare un giorno degli studenti come voi due, sensibili, liberi e generosi.

Ringrazio i miei migliori amici. Silvia, con cui vivo un'amicizia ogni giorno da molti anni. Nata tra i banchi di scuola, grazie ad un'insegnante: "Desideri, parli troppo, vai vicino a Favaro, Favaro, parli troppo poco, vai vicino a Desideri". Alla tua pazienza, alla tua forza, all'esserci sempre: grazie. Marianna, che mi ha sempre supportata ed ha sempre creduto in me. A te che puoi davvero fare tutto. Francesco, un amico sincero e leale, se so formattare una tesi, lo devo a lui, che, in generale, mi è sempre stato accanto. Laura, amica saggia e profonda, di grande ispirazione per i percorsi tematici presenti in tesi; lei che ha saputo aiutarmi a compiere quella mia, di scelta coraggiosa.

Ringrazio Lackbira e la sua grande forza di donna. Un esempio di coraggio e dedizione. A lei, che mi ha insegnato a rispettare e ad amare il diverso.

Alla musica, che spesso dà voce alle mie intenzioni: "con un piede nel passato e lo sguardo dritto e aperto nel futuro".