



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

*Problematizzare la didattica della
letteratura italiana: tra educazione
e insegnamento*

Relatore

Prof. Attilio Motta

Laureando

Cristian Villa

n° matr. 1209250 / LMFIM

Anno Accademico 2020 / 2021

PROBLEMATIZZARE LA DIDATTICA
DELLA LETTERATURA ITALIANA

«UN FRAGORE: è
la Verità in persona
entrata
fra gli uomini
nel mezzo del
turbine di metafore».

PAUL CELAN

«Nella testa girano pensieri che io non spengo
non è uno schermo, non interagiscono se li tocchi
nella tasca un apparecchio che è specchio di quest'inferno
dove viaggio, dove vivo, dove mangio, con gli occhi
sono fiori e scarabocchi in un quaderno
uno zaino come palla al piede, un'aula come cella
suonerà come un richiamo paterno, il mio nome dentro l'appello
e come una voce materna, la campanella suonerà».

TAREK IURCICH

PROBLEMATIZZARE LA DIDATTICA
DELLA LETTERATURA ITALIANA

INDICE

p.

9	I	Introduzione
12	I.I	<i>Didattica e pedagogia: tra insegnamento e educazione</i>
13	I.II	<i>Interdisciplinarietà e manualistica</i>
14	I.III	<i>Nuove tecnologie e didattica a distanza</i>
16	I.IV	<i>Prospettive</i>
19	1	Didattica e pedagogia
20	1.1	<i>Riformismo scolastico e didattica per competenze</i>
25	1.2	<i>Modelli di scuola: dalla «scuola-carcere» alla «scuola-azienda»</i>
28	1.3	<i>«Ambiente a orientamento controllato» e «obiettivi alla prestazione»</i>
29	1.4	<i>«Percezione di competenza»: dalla motivazione del discente...</i>
31	1.5	<i>... allo stile dell'insegnante: corpo e «umanizzazione della vita»</i>

p.

- 35 2 Interdisciplinarietà e ibridazione
- 36 2.1 *Crisi della letteratura e identità letteraria*
- 39 2.2 *Modello storicistico tradizionale e modello formalista-strutturalista*
- 42 2.3 *Modello ermeneutico e «prospettiva centrata sullo studente»*
- 46 2.4 *Dall'ibridazione all'interdisciplinarietà*
- 48 2.5 *Didattica per temi e didattica per generi*
- 50 2.6 *Canone letterario e manualistica: una vexata quaestio*
- 55 3 Nuove tecnologie e didattica a distanza
- 58 3.1 *Didattica per competenze e competenze digitali*
- 63 3.2 *«La scuola ai tempi del Covid-19»: coronavirus e didattica a distanza*
- 66 3.3 *Nuovi approcci didattici*
- 66 3.3.1 *Flipped classroom*
- 67 3.3.2 *Blended Learning*

p.

69 3.3.3 *WebQuest*

71 3.4 *Nuovi strumenti didattici: Google Classroom*

74 3.5 *Per una didattica sperimentale: Gamification e medium videoludico*

78 3.6 *Rischi e problematiche della didattica a distanza*

81 II **Bibliografia**

93 III **Sitografia**

PROBLEMATIZZARE LA DIDATTICA
DELLA LETTERATURA ITALIANA

I

INTRODUZIONE

«Il tempo in cui c'era l'*Altro* è passato. L'*Altro* come mistero, l'*Altro* come seduzione, l'*Altro* come Eros, l'*Altro* come desiderio, l'*Altro* come inferno, l'*Altro* come dolore scompare. La negatività dell'*Altro* cede il posto alla positività dell'*Uguale*. La proliferazione dell'*Uguale* dà luogo a quei mutamenti patologici che infestano il corpo sociale»¹.

A un iniziale approccio *ex abrupto*, anche superficiale, alla letteratura prodotta in merito alle problematiche in seno tanto all'insegnamento scolastico in generale quanto alla didattica della letteratura italiana nello specifico, si imprime un'espressione ricorrente con una frequenza tale da rasentare l'ossessione: «la scuola è in crisi». Operando una classificazione semplicistica da anatomizzare quindi nel corso della presente trattazione, è possibile affermare che una ricognizione, anche sommaria, sulla didattica della letteratura italiana nelle scuole secondarie di II grado possa selezionare tre principali livelli di indagine:

- 1) il rinnovato legame tra didattica e pedagogia, in un momento storico nel quale l'acquisizione di competenze pedagogiche da parte del docente, nella scuola secondaria di II grado, appare quanto mai necessaria – si pensi, a tal proposito,

¹ B. Han, *L'espulsione dell'Altro: società, percezione e comunicazione oggi*, Milano, Nottetempo, 2017, p. 7.

agli esami per il conseguimento dei 24 CFU necessari per l'abilitazione all'insegnamento, che vertono proprio intorno all'acquisizione di competenze rispettivamente pedagogiche, psicologiche, antropologiche e didattiche;

- 2) il rapporto tra interdisciplinarietà e canone nel solco di un generale processo di «ibridazione» che coinvolge tanto il contesto sociale dei discenti quanto quello della classe stessa, nell'ottica di una nuova scuola globalizzata e multi-etnica in cui il riconoscimento delle singole specificità può evitare una forma di insegnamento che rischi di svalorizzare l'individualità dei discenti²;
- 3) gli strumenti forniti dalle nuove tecnologie in funzione della didattica a distanza, indispensabile in un momento di profonda crisi come quello in corso – si vedrà come il riferimento istituzionale immediato sia rappresentato dalla «didattica per competenze» e, in particolare, dalle «competenze digitali».

Le trasformazioni sociali prodotte a partire dalle rivoluzioni del Sessantotto hanno comportato una profonda modificazione della natura della scuola, dei suoi obiettivi e delle sue modalità: in particolare, l'introduzione della didattica per competenze ha generato una serie di problematiche con cui nessuna didattica della letteratura può esentarsi dal fare i conti. A tale questione di carattere parzialmente burocratico e legislativo si accompagna un'ulteriore *quaestio* centrale all'interno di una società globalizzata: lo statuto del ruolo di docente inizia, nell'era del postmodernismo, a necessitare di ulteriori dimensioni, a doversi ripensare e modificare per riuscire a svolgere il proprio ruolo. L'insegnante «contenitore di saperi», sulla scorta del modello di «Scuola-Edipo» elaborato da Recalcati³, in cui si assimila il processo educativo a una formazione di matrice aziendale e prestazionale, non è più sufficiente ed esige un'ulteriore dimensione nella direzione di

² Ponendo tuttavia in secondo piano un altro problema emergente nella scuola, ossia la crescente frequenza di discenti con sintomatologie riconducibile ai disturbi dell'attenzione.

³ Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014, pp. 20-24.

un'«umanizzazione della vita»⁴, fine intrinseco di ogni didattica della letteratura italiana, su cui si ritornerà nel secondo capitolo della trattazione.

In un contesto sociale variopinto e frammentario, in cui gli studenti di nazionalità italiana costituiscono solo parte della classe e, talvolta, a stento la maggioranza, il concetto di identità è soggetto a revisioni dal punto di vista didattico e, quindi, anche letterario: non necessariamente un canone letterario esclusivamente italiano può consentire l'identificazione di ogni discente con la propria cultura di appartenenza nei cui confronti, spesso, ci si ritrova a operare delle rinunce. In secondo luogo, sempre in virtù delle profonde modificazioni sociali che hanno condotto la scuola nella direzione di un modello di produzione aziendale per competenze e prestazioni ponendone in crisi tanto le fondamenta teoriche quanto il rapporto diretto con la realtà privata e individuale dei discenti, il concetto di interdisciplinarietà permette di fare luce sulle possibilità di fare didattica della letteratura italiana congiuntamente con le indicazioni per le competenze, ampliando gli orizzonti del contesto classe e permettendo alla classe di farsi comunità ermeneutica⁵, valorizzando gli apporti individuali.

In ultima istanza, le opportunità derivanti dalle nuove tecnologie informatiche e, soprattutto, le nuove esigenze dettate dall'emergenza mondiale, da un lato costituiscono da tempi recenti una componente – seppur spesso incerta e inesplicita – della sfera didattica e, dall'altro, presentano sia rischi e troncamenti dei canonici canali comunicativi sia possibilità di agevolare l'insegnamento in più direzioni. Il contenuto della letteratura didattica in merito, specialmente per quanto concerne l'aggiornamento delle competenze digitali dei docenti, spesso non appare aggiornato o in linea con le tecnologie contemporanee⁶ e, talvolta, le fonti alla base di determinate pubblicazioni accademiche non vengono definite o paiono date per assunto⁷, ed è evidente come, attualmente, gli strumenti di acquisizione di competenze digitali a disposizione degli insegnanti presentino

⁴ Ivi, p. 11.

⁵ Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013, pp. 62-70.

⁶ Rivelatorie, a tal proposito, le indicazioni fornite da Balbo per il collegamento tra la lavagna LIM e i controller della console *Nintendo Wii*. Il testo, edito in prima edizione nel 2017, fornisce quindi istruzioni relative a una tecnologia divenuta obsoleta già nel 2011 – si rileva inoltre che la console di generazione successiva, *Nintendo Wii U*, è divenuta obsoleta proprio nel 2017. Cfr. A. Balbo, *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*, Bologna, Pàtron, 2018, p. 41.

⁷ È il caso di Tulone, che compie una vera e propria demonizzazione dei *media* digitali bollandoli come «a bassa intelligenza» e, genericamente, «insignificanti», dedicando loro lo spazio di un breve paragrafo, decisamente troppo secondario rispetto a quello che è, a tutti gli effetti, l'impatto di tali mezzi di comunicazione sulla vita dei discenti. Cfr. G. Tulone, *La letteratura come modello di scrittura*, in E. Ardisino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Milano, Mondadori, 2018, p. 43.

significative lacune e non sempre consentano agli stessi di raggiungere i propri obiettivi digitali, costituendo così più un impedimento e un rallentamento della didattica che un suo giovamento.

La crisi della scuola è crisi della trasmissione del sapere. Non svolgono più questa funzione le due agenzie educative tradizionalmente predisposte a questo scopo, la famiglia e la scuola. [...] l'educazione scolastica è stata inquinata alle radici dal mercato e dalle sue leggi. In altri termini: la mediazione culturale è stata assunta in gran parte dal mercato. Non per nulla il linguaggio economico ha permeato da cima a fondo la istituzione scolastica (crediti, capitale umano, la famiglia considerata come cliente ecc.) [...]; in Italia al posto dei valori etici e civili fissati dalla Costituzione vengono posti al centro i valori pratici, economici, egoistici⁸.

1.1 *Didattica e pedagogia: tra educazione e insegnamento*

Il legame di interdipendenza e correlazione tra differenti discipline quali didattica, psicologia, pedagogia e neuroscienze è tanto indubbio quanto intrinsecamente dilemmatico poiché, spesso, pervenire a una loro sintesi implica un processo di polarizzazione tra insegnamento di tipo didattico e di stampo pedagogico. Il rischio è, da un lato, essere in possesso di competenze letterarie senza il necessario supporto pedagogico per riuscire a trasmetterle alla comunità della classe e, dall'altro, avere le competenze per insegnare le cose senza, tuttavia, sapere «*che cosa insegnare*»⁹.

Obiettivo del primo capitolo della trattazione è proporre una comparativa tra il didatticismo e le posizioni più prettamente pedagogiche o, in altri termini, tra educazione e insegnamento, individuando una linea mediana in cui selezionare il materiale a disposizione in un'ottica funzionale, tentando di porre un argine alle derive teoretiche cui spesso

⁸ R. Luperini, *Le leggi del mercato e la resistenza della scuola*, in «laletteraturaenoi», https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/1062-le-leggi-del-mercato-e-la-resistenza-della-scuola.html.

⁹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 22.

parte della letteratura in merito è soggetta¹⁰. In particolare, settore privilegiato dell'analisi è il comportamentismo, branca della psicologia la cui costituzione presenta significative analogie con le attuali disposizioni ministeriali: alla luce di nozioni prelevate dalla psicologia della motivazione e delle emozioni come «obiettivi alla padronanza» e «alla prestazione», è possibile dare una lettura della scuola per competenze che consenta al docente di muoversi all'interno delle disposizioni effettuando una colonizzazione delle competenze che consenta tanto di evitare i limiti in seno ai programmi ministeriali quanto di valorizzare il momento ermeneutico all'interno della classe¹¹. Se il ruolo dell'insegnante è sempre più prossimo a quello che compete più propriamente alla figura dell'educatore, tentare di individuare le intersezioni che separano e accomunano le due discipline di appartenenza può costituire un punto di partenza per indagare l'attuale condizione dell'insegnamento, i suoi mezzi e le possibilità a sua disposizione.

1.11 *Interdisciplinarietà e ibridazione*

A partire dalle considerazioni di cui sopra a proposito dello statuto dell'insegnante-educatore e dell'approfondimento di stampo pedagogico, è opportuno entrare quindi nel merito di problematiche più prettamente relative alla didattica della letteratura italiana, sede privilegiata di questa indagine. Tra i punti di partenza per l'elaborazione di ogni didattica della letteratura italiana si individuano tanto il programma ministeriale quanto la definizione di una selezione di testi antologici da proporre ai discenti. Nuovamente, le profonde modificazioni sociali di cui sopra impongono un ripensamento, nel nuovo millennio, sia del canone letterario stesso che delle modalità di esposizione, pur tentando di evitare la pericolosa deriva dell'«insegnante-intrattenitore»¹².

¹⁰ Si cita, a titolo di esempio, la riflessione di Biscaldi in merito alla rigidità di un certo modo di interpretare le responsabilità dei discenti attraverso il filtro pedagogico-psicologico: «elemento interessante per la nostra analisi [...] è l'utilizzo acritico della psicologia dello sviluppo da parte di educatori e genitori, l'idea cioè che esistano stadi fissi di sviluppo, ordinati temporalmente e gerarchicamente, che il bambino percorre meccanicamente nella fase di crescita». A. Biscaldi, *Etnografia della responsabilità educativa*, Bologna, Archetipolibri, 2013, p. 191.

¹¹ Cfr. R. Luperini, *Le leggi del mercato e la resistenza della scuola*, cit.

¹² Cfr. id., *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 60.

Obiettivo del secondo capitolo è dare una definizione e un volto alle maggiori *quaestiones* che affliggono la scuola dal punto di vista specifico della didattica della letteratura italiana. A tal proposito, la nozione di interdisciplinarietà, con la sua capacità di meticcicare l'insegnamento, allargare gli orizzonti d'attesa dei discenti e produrre connessioni e aperture di senso inedite, rappresenta un importante tassello all'interno del processo di reimmaginazione dell'insegnamento letterario. Congiuntamente alla definizione di canone letterario – concetto in crisi di fronte alle classi del nuovo millennio, multietniche, poliglote e pluriconfessionali – sarà opportuno in questa sede operare una rassegna, completa per quanto sommaria, dei maggiori manuali di testo in adozione presso le scuole italiane, a partire dagli anni Ottanta fino alle produzioni più contemporanee, per indagare le modalità di risoluzione delle problematiche didattiche presentate nel corso della trattazione e individuarne i punti di forza e di debolezza, andando altresì a indagare i maggiori modelli didattici adottati finora nella scuola.

Un problema cui si farà cenno ma che, tuttavia, godrà di un minore approfondimento all'interno del capitolo è relativo alla questione editoriale, particolarmente spinosa in virtù del legame di interdipendenza tra la questione del canone (e delle relative antologie) e il ritorno economico per le case di produzione e di distribuzione¹³.

I.III Nuove tecnologie e didattica a distanza

L'ingresso di internet all'interno delle scuole, che si tratti di nuove tecnologie a disposizione dei docenti – come l'ormai celeberrima LIM – o di *smartphone* non solo forieri di distrazione nelle mani dei discenti, ma che pongono significativi interrogativi relativamente all'immediatezza dell'accessibilità alle informazioni e ciò che ne consegue¹⁴, è un'indubbia rivoluzione con la quale ogni insegnamento è chiamato a confrontarsi. E, soprattutto, non è nemmeno una novità: non solo buona parte delle scuole ha già in dotazione lavagne multimediali ma, soprattutto, la stragrande maggioranza delle

¹³ Cfr. S. Stroppa, *Mediare, facilitare, sollecitare... insegnare? Le competenze professionali*, in E. Ardissonno (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, cit., pp. 1-9.

¹⁴ Si pensi, a titolo di esempio, alla celebre riflessione di Eco intorno alla perdita di memoria che l'utilizzo di internet comporterebbe. U. Eco, *Caro nipote, studia a memoria*, in «L'Espresso», <https://espresso.repubblica.it/visioni/2014/01/03/news/umberto-eco-caro-nipote-studia-a-memoria-1.147715>.

istituzioni ha già adottato forme telematiche per la registrazione dei compiti a casa, dei voti in aula *et similia*¹⁵. Come già accennato in apertura, l'aggiornamento degli insegnanti non va di pari passo con l'evoluzione tecnologica, anzi uno dei problemi maggiori nella scuola del nuovo millennio è proprio il basso livello di formazione digitale della maggior parte del corpo docenti, specialmente se giunto al termine del proprio percorso di studi prima degli anni Duemila.

La pandemia in corso ha imposto un ripensamento dello spazio riservato alle nuove tecnologie all'interno della didattica, a sfavore della lezione in presenza: la nuova didattica a distanza ha dimostrato, quindi, sia l'esistenza fisica di mezzi in grado di sopperire a una compartecipazione in aula sia, purtroppo, la profonda inadeguatezza di questo sistema in confronto a quello tradizionale¹⁶. Se da un lato è probabile che tale inadeguatezza sia da rapportarsi non solo a uno scarso livello di alfabetizzazione digitale ma, soprattutto, alle mancanze tecniche in Italia sul fronte della velocità di connessione e della disponibilità della stessa, dall'altro è innegabile come una totale sostituzione della didattica in presenza sia lapalissianamente impensabile, anche alla luce della non accessibilità dei *device* digitali alla totalità degli studenti¹⁷. I troncamenti subiti dai canali comunicativi comportano delle conseguenze che, se possono sì comportare diverse facilitazioni nell'apprendimento, costituiscono comunque una drastica riduzione dello spettro dei *media* di comunicazione normalmente a disposizione nel caso di lezioni in presenza.

Nel corso del terzo capitolo sarà quindi opportuno vagliare le nuove possibilità offerte dagli avanzamenti tecnologici, con paragrafi dedicati a piattaforme come *Google Classroom*, in adozione presso molti istituti, e a nuove frontiere in arrivo dall'America come la *Gamification*, un potenziale nuovo strumento ancora più importante in un momento in cui è evidente come la didattica a distanza accompagnerà la scuola ancora per tempo. Senza, tuttavia, tralasciare gli aspetti a rischio delle nuove modalità di insegnamento, soprattutto in rapporto a quanto visto nel corso della trattazione e, di conseguenza, allo statuto dell'insegnamento e dell'insegnante stesso, rammentando il monito di Massa:

¹⁵ Cfr. S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, Roma, Carocci, 2015, pp. 19.24.

¹⁶ Cfr. R. Luperini, *La scuola ai tempi del covid-19*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/il-presente-e-noi/1139-la-scuola-ai-tempi-del-covid-19-4.html>.

¹⁷ Si pensi a quanto riportato ad aprile di quest'anno, nel pieno dell'emergenza sanitaria. *Istat: un terzo delle famiglie non ha pc o tablet in casa, Sud penalizzato*, in «la Repubblica», https://www.repubblica.it/tecnologia/2020/04/06/news/istat_un_terzo_delle_famiglie_non_ha_pc_o_tablet_in_casa_sud_penalizzato-253279893/.

«Le possibilità della rete e la computerizzazione tecnologica dell'insegnamento coltivano l'illusione dell'esclusione del corpo erotico e del transfert dalla relazione didattica. È quella che Riccardo Massa definisce "fallacia della tecnologia didattica"»¹⁸.

I.IV *Prospettive*

In fine di analisi, l'auspicio di chi scrive è di poter disporre di una visuale quantomeno generale delle principali problematiche che affliggono l'insegnamento della letteratura nella scuola secondaria di II grado e di alcuni degli strumenti a disposizione degli insegnanti per affrontarle, in uno dei momenti di maggiore messa in discussione di un settore tanto importante quanto in crisi già da tempo. Alla luce del concetto di interdisciplinarietà, messo maggiormente in luce nel corso del secondo capitolo, l'*iter* selezionato intende tentare una forma di ibridazione sul solco del modello interdisciplinare formulato per la didattica della letteratura italiana da Luperini¹⁹ e sondare quanto esposto in premessa attraverso la lente dell'italianista e, possibilmente, del pedagogista, muovendosi su necessità anche attraverso la psicologia della motivazione, italianistica, didattica e, in ultima istanza, competenze digitali. La direzione del lavoro rimane comunque improntata all'empirismo, dimensione quanto mai indispensabile per un «lavoro impossibile» a contatto con il reale come l'insegnamento.

Inevitabilmente, anche in virtù del carattere di incompiutezza della ricerca, ciascuna delle questioni analizzate in ogni capitolo meriterebbe ulteriori approfondimenti monografici e, nei casi dei nuovi strumenti informatici, la stessa letteratura italiana a disposizione presenta significative carenze e necessità di aggiornamento – a tal proposito, l'interesse in questa sede è vagliare una selezione di piattaforme digitali attive, attualmente disponibili e, soprattutto, già in uso in determinati contesti ma bisognosi di

¹⁸ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 126.

¹⁹ Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 62-70.

approfondimento²⁰. La presente trattazione intende fornire una panoramica interdisciplinare cercando di porre differenti posizioni in inter-dialogismo per identificare e problematizzare alcune delle questioni più centrali intorno all'insegnamento della letteratura italiana, all'interno di un contesto in continuo mutamento e bisognosi di approfondimenti e ulteriori indagini.

²⁰ È il caso di *Google Classroom*, ad esempio: una piattaforma in uso da una grandissima quantità di licei e scuole secondarie di II grado, ma con cui la maggior parte del corpo docenti incontra serie difficoltà finendo per dilatare significativamente le tempistiche di invio, ricezione e correzione delle consegne.

DIDATTICA E PEDAGOGIA

«C'è qualcosa, manifesto e ostinato [...], che è al di qua (o al di là) del senso delle parole [...], qualcosa che è direttamente il corpo del cantore, portato con uno stesso movimento al vostro ascolto, dal fondo delle cavità, dei muscoli, delle mucose, delle cartilagini [...] come se una stessa pelle tappezzasse la carne interiore dell'esecutore e la musica che egli canta»²¹.

Le due discipline che si intende accostare in ottica comparativa, la didattica e la pedagogia, fanno rispettivamente capo a due lemmi tanto polisemici da richiedere una digressione sulla loro etimologia e il legame con la loro semantica corrente: insegnamento e educazione, ambedue di origine latina.

Il primo termine deriva da *insignare*, composto di *in* e *signare*, cioè segnare, lasciare un segno²², in riferimento agli effetti dell'istruzione sui discenti e, in particolare, alla capacità dell'*insegnante* di riempire le menti degli studenti, secondo una metafora che nel corso della presente trattazione non apparirà pienamente soddisfacente per rappresentare il processo dell'insegnamento. L'odierna semantica mantiene il significato di far imparare qualcosa a qualcuno secondo tale figura retorica²³. In altri termini, la parola

²¹ R. Barthes, *La grana della voce: interviste 1962-1980*, a cura di L. Lonzi Lidia, Einaudi, 1986, p. 259.

²² Da notare l'attestazione del verbo *insignire* col significato di marcare con contrassegni.

²³ Nel corso del Quattrocento, ad esempio, *insegnare* indica *in primis* l'atto «di rendere [qualcuno] partecipe delle proprie conoscenze in un determinato campo». *Tesoro della lingua Italiana delle Origini*, <http://tlio.ovi.cnr.it/TLIO/index.php?vox=017264.htm>.

insegnamento fa riferimento, in primo luogo, alla trasmissione di conoscenze e, in secondo luogo, alla presenza che trasmette effettivamente tali saperi.

Il lemma educazione, invece, riprende l'accusativo di *educatio*, forma sostantivata del latino *educare* che deriva, a sua volta, dal verbo *educere*, composto di *e* e *ducere*. La prima etimologia del verbo, condurre dietro di sé, è visibile come condurre sulla giusta via²⁴ ovvero, in altri termini, impartire le basi morali ed etiche del comportamento. La seconda etimologia, più letterale, fa risaltare il prefisso *e*: *educere* è così condurre fuori²⁵, sino «a divergere da ogni sentiero già tracciato»²⁶. La semantica moderna mantiene l'aderenza con il processo di formazione dell'individuo, in particolare in relazione alle regole di comportamento e ai principi morali.

È evidente come, a partire dalle etimologie dei due termini, insegnamento e educazione presentino tratti tanto di prossimità quanto di distanza: se nel primo caso l'accento è posto sull'atto in sé e sulla figura che lo compie, nel secondo caso l'accento è posto invece, più propriamente sul discente, raffigurato all'interno di un processo di cui è il perno centrale. Tentare di individuare comunanze e differenze tra i due ambiti comporta il cercare un punto d'incontro tra il punto d'osservazione di chi insegna e quello di chi impara.

1.1 *Riformismo scolastico e didattico per competenze*

La diminuzione dell'orario settimanale dedicato alla materia, l'imposizione di rigidi programmi ministeriali il cui rispetto può implicare una standardizzazione della didattica, la valutazione quantitativa basata sul rapporto prestazionale, la percezione di prigionia da parte dei discenti, la frustrazione di molti docenti... le motivazioni *à rebours* della crisi della scuola sono molteplici e riflettono un quadro frammentario difficile da inquadrare nei suoi aspetti generali. Il problema può essere affrontato da una pluralità di angoli di osservazione, intersecando le discipline più disparate: in particolare gli approcci

²⁴ Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., pp. 59-60.

²⁵ Significativo, a tal proposito, un altro esito di *educere*: il verbo italiano *edurre*, letteralmente condurre fuori.

²⁶ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 59.

sociologici e antropologici permettono di delineare un processo di lenta trasformazione dell'apparato scolastico che è possibile far risalire dalla seconda metà del secolo scorso:

«Lungi dall'essere un apparato di Stato con una funzione di conformità, la scuola è diventata oggi il luogo in cui immense potenzialità di trasformazione vengono dissipate. Le cause sono molteplici, naturalmente; ad esempio, la mediocrità di molti insegnanti, mummificati dalla routine e impigriti dal garantismo, non va assolutamente trascurata [...]. La svolta è avvenuta nel 1968 e negli anni immediatamente successivi: il passaggio alla scuola di massa (non vorrei essere frainteso) ha rappresentato un grande evento democratico, ma soltanto sul piano delle potenzialità. L'attenuarsi dei meccanismi selettivi e la scomparsa di ogni tipo di sanzione nei confronti di chi ostacolava, con un comportamento non disciplinato, i processi formativi individuali e di gruppo, hanno trasformato l'istituzione-scuola in un contenitore sterile, in un luogo di punizione, e in ogni caso di immensa frustrazione»²⁷.

Anche per quanto riguarda la questione del canone letterario²⁸, basti pensare che la rosa degli autori è ridotta a ventisei, di cui tredici nell'ultimo anno, senza nessun apporto dalla letteratura europea e, pertanto, senza nemmeno una componente comparatistica²⁹. Il risvolto empirico è che il docente si ritrova costretto a muoversi con ridotto grado di libertà entro una griglia rigida, cercando di individuare gli elementi che consentono l'ampliamento degli orizzonti didattici – la «colonizzazione delle competenze» cui si è accennato in precedenza nel corso della premessa.

Dal punto di vista prettamente burocratico, le riforme scolastiche che hanno aperto il nuovo millennio hanno delineato un nuovo profilo di rendimento scolastico, caratterizzato da un percorso scandito in «conoscenze», «abilità» e «competenze» secondo un orientamento fortemente indirizzato a possibilità occupazionali³⁰. Tali misure hanno

²⁷ G. Bottiroli, *Non sorvegliati e impuniti*, in M. Recalcati (a cura di), *Forme contemporanee del totalitarismo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007, p. 136, citato in id., *L'ora di lezione*, cit., p. 10.

²⁸ Su cui si tornerà più approfonditamente nel prossimo capitolo.

²⁹ Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 21.

³⁰ Cfr. S. Giusti, *Per una didattica della letteratura*, Lecce, Pensa, 2014, p. 96.

comportato uno slittamento d'asse nella gestione della materia d'italiano, in cui la componente linguistica ha assunto preponderanza rispetto a quella eminentemente letteraria³¹.

Le competenze fondamentali, pubblicate come allegato (poi aggiornato nel 2018) della *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* si articolano in:

- 1) comunicazione nella madrelingua: «capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta [...] e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali»³²;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere: «conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale e una consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e dei registri del linguaggio»³³;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia: «capacità e [...] disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte)»³⁴;
- 4) competenza digitale: «saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare

³¹ Cfr. S. Stroppa, *Mediare, facilitare, sollecitare... insegnare? Le competenze professionali*, in E. Ardisino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, cit., pp. 1-9.

³² *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, p. 5.

³³ Ibid.

³⁴ Ivi, p. 6.

informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet»³⁵;

- 5) imparare a imparare: «abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo»³⁶;
- 6) competenze sociali e civiche: «tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario»³⁷;
- 7) senso di iniziativa e imprenditorialità: «competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale»³⁸;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale: «consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive»³⁹.

³⁵ Ibid.

³⁶ Ivi, p. 7.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ivi, p. 8.

³⁹ Ivi, p. 9.

Ai fini della didattica della letteratura italiana, le competenze d'immediato rilievo sono 1) «comunicazione nella madrelingua», 8) «consapevolezza ed espressione culturale» e anche 2) «comunicazione nelle lingue straniere» nei casi di discenti non madrelingua italiani. Appare da subito chiaro come l'espressione «letteratura» non ricorra espressamente all'interno delle otto competenze chiave e, anzi, nelle disposizioni ministeriali è quasi *hapax*, avendo unicamente due menzioni, rispettivamente nelle indicazioni per le scuole secondarie di primo e di II grado⁴⁰. In altri termini, se da un lato le istruzioni ministeriali non precisano più di un aspetto in merito all'insegnamento della letteratura italiana – se non un elenco canonizzato di autori di cui sopra – dall'altro il docente ha la libertà di muoversi all'interno di una zona grigia per personalizzare la didattica, esprimere il proprio stile e individuare le modalità di comunicazione con i discenti più efficaci.

Una delle maggiori difficoltà riscontrabili nell'affrontare una didattica per competenze consiste anche nell'individuazione di un corretto sistema di valutazione che non frustri i discenti ma riesca a valorizzarne le specificità. La «scuola delle tre i (impresa, informatica, inglese)»⁴¹, nel solco di una pedagogia neoliberale, appare disancorata dalla pratica eminentemente educativa in nome di un principio di prestazione, la didattica per competenze, che dà primato al fare relegando a una posizione di subordinazione le forme del sapere legate ai momenti «del tempo morto, della pausa, della deviazione, dello sbandamento, del fallimento, della crisi che invece costituiscono il cuore di ogni processo di formazione»⁴².

In altri termini, oggi prevale un modello ipercognitivista che dà priorità alla risoluzione di problemi piuttosto che alla capacità di saperseli porre: per inquadrare meglio tale situazione ed elaborare ulteriori strategie per ampliare il ventaglio di possibilità dei docenti, è opportuno raffrontare il modello di scuola attuale, secondo la distinzione esposta nel paragrafo successivo, con quelli precedenti e, soprattutto, inquadrare il concetto di «competenza» e «prestazione» alla luce delle teorie elaborate dal comportamentismo e dalla psicologia della motivazione.

⁴⁰ Cfr. S. Stroppa, *Mediare, facilitare, sollecitare... insegnare? Le competenze professionali*, in E. Ardisino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, cit., pp. 1-9.

⁴¹ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, p. 12.

⁴² Ivi, p. 13.

1.2 Modelli di scuola: dalla «scuola-carcere» alla «scuola-azienda»

La comprensione del modello scolastico corrente è possibile attraverso una disamina che affondi le sue radici nelle conseguenze dei moti di contestazione del Sessantotto, vero e proprio punto di partenza di tante modificazioni sociali che tanta influenza giocano ancora nella contemporaneità⁴³. Il modello precedente, dissipato dalle contestazioni del Sessantotto e del Settantasette, appare legato a un sistema di tipo repressivo-punitivo e si spiega anche con il ricorso alla tesi di Foucault della matrice carceraria dell'istituto scolastico⁴⁴.

Organizzando l'analisi dei modelli scolastici servendosi come base di complessi psicoanalitici⁴⁵, Recalcati identifica la scuola prima del Sessantotto con il complesso di Edipo: una forma di scuola basata sulla punizione, sul senso di colpa e su un atteggiamento correttivo-repressivo. Il rispetto dell'autorità paterna fa sì che il pensiero critico sia visto come illegittima insubordinazione all'uniformità identitaria⁴⁶: il sapere si trasmette così asetticamente, senza rispetto per le soggettività individuali, nel più pieno solco dell'*auctoritas* dogmatica della tradizione. La percezione di trasmissione acritica è talmente verticalizzata da contenere, all'interno del modello stesso, il seme della sua contestazione e messa in discussione:

Edipo è l'eroe tragico del conflitto a morte col padre perché il padre, in quanto simbolo della Legge, è vissuto solo come ostacolo alla realizzazione del desiderio.

[...]

Nella Scuola-Edipo, infatti, il conflitto si struttura verticalmente. Le generazioni trovano la loro iscrizione seguendo uno schema oppositivo che esclude la mediazione simbolica. [...] L'ordine costituito del potere produce la tendenza alla sua

⁴³ Cfr. V. Magrelli, *Il Sessantotto realizzato da Mediaset. Un dialogo agli inferi*, Torino, Einaudi, 2011, pp. 48-52.

⁴⁴ Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi, 1995, p. 300.

⁴⁵ Il complesso è, in psicoanalisi, «un organizzatore inconscio che orienta e dirige la vita dei soggetti [...], ma anche quella dei gruppi e delle istituzioni», M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 19.

⁴⁶ La proliferazione dell'Uguale di cui sopra, cfr. B. Han, *L'espulsione dell'Altro*, cit., pp. 7-19.

sovversione in modo tale che l'opposizione tra vecchie e nuove generazioni finisce per ricalcare quella tra desiderio e principio di realtà⁴⁷.

I movimenti delle contestazioni hanno prodotto un diverso modello di scuola, quello neoliberale corrente delle prestazioni e delle competenze, identificato da Recalcati con il complesso di Narciso. Quello che prima era il conflitto padre-figlio finisce per assottigliarsi fino a sparire⁴⁸, in un processo in cui il padre e il figlio si confondono e la percezione di autorità si disperde: se prima si parlava di ripetizione dello stesso e proliferazione dell'Uguale, adesso tale processo si complica e verticalizza. Punto centrale non è più il conflitto, ma una «confusione speculare»⁴⁹ in cui l'assimilazione al sistema non è più legata tanto a un processo di omologazione in sé, quanto a uno «spegnimento del desiderio e della sua vocazione sovversiva»⁵⁰.

L'appiattimento delle differenze generazionali fa sì che la nuova alleanza genitori-figli ponga un nuovo ostacolo alla funzione educativa tanto degli insegnanti quanto dei genitori stessi – si tornerà in seguito su tale tema. Quanto interessa in questa sede è come il nuovo modello di «scuola-azienda», sostitutosi a quello di «scuola-carcere», cerchi la via breve, l'abbattimento degli ostacoli e l'abolizione del fallimento, nell'ottica di una didattica il cui unico scopo sia il potenziamento e il riconoscimento di competenze:

«La Scuola-Narciso polverizza il libro per enfatizzare la tecnologia informatica, un sapere illimitato e disponibile senza fatica (pura illusione). [...] Il modello educativo sottostante è ipercognitivista: non più quello morale dell'educazione come raddrizzamento ortopedico di viti storte, ma quello del riempimento di testi, computerizzazione delle conoscenze e del loro ordinamento produttivo»⁵¹.

⁴⁷ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 22.

⁴⁸ Punto di partenza centrale in molte ricerche di Recalcati è proprio l'assenza della figura paterna nella società contemporanea, e i suoi effetti sullo sviluppo e le istituzioni.

⁴⁹ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 24.

⁵⁰ Ivi, p. 25.

⁵¹ Ivi, p. 27.

Di rilievo la profonda connessione tra il modello «scuola-azienda» e l'impiego della tecnologia informatica, in particolare in virtù dell'immediatezza di quest'ultima: in qualche misura, il rendimento immediato sembra essere una necessaria implicazione della didattica per competenze e il concetto di prestazione può rappresentarne un tassello importante. A partire dal sistema di valutazione decimale basato su interrogazioni orali e prove scritte, il sistema scolastico incentiva un modello prestazionale che la psicologia della motivazione basa su «obiettivi alla prestazione» o «alla dimostrazione»⁵². Il legame tra ambiente scolastico ed obiettivi è innegabile, giacché questi dipendono proprio da processi di socializzazione che, nel periodo di formazione dell'individuo, avvengono anche all'interno della scuola⁵³.

Tuttavia, affermare che tale legame sia dovuto unicamente all'ambiente scolastico sarebbe fuorviante, nella misura in cui la stessa pedagogia insiste più volte sulla necessità di coinvolgimento della famiglia di riferimento nelle dinamiche educative di cui la scuola stessa si incarica⁵⁴. Tanto l'istituzione scolastica quanto quella familiare hanno collaborato negli anni a definire i modelli precedentemente esposti, nella misura in cui ad ambedue corrisponde una forma di autorità assimilabile a quella paterna⁵⁵, figura particolarmente in crisi nella società postmoderna – proprio a tal proposito Recalcati elabora un terzo modello, «Scuola-Telemaco», che si auspica costituire il modello a venire, alla luce di un rinnovato desiderio di comunicazione e comprensione tra le generazioni, nel solco del bisogno di ritrovare la figura paterna:

«Il figlio-Telemaco non vuole la pelle del padre, né si limita a contemplare la propria immagine, ma esige che ci si liberi dalle pulsioni incestuose incarnate dai Proci [...] in vista di un nuovo patto tra le generazioni. La Scuola-Telemaco vuole restituire valore alla differenza generazionale e alla funzione dell'insegnante»⁵⁶.

⁵² A. Moè, *Il piacere di imparare e di insegnare*, Milano, Mondadori, pp. 24-25.

⁵³ Ivi, pp. 2-6.

⁵⁴ Cfr. A. Biscaldi, *Etnografia della responsabilità educativa*, cit., pp. 19-24.

⁵⁵ Cfr. G. Jacomella, *Scurati: educare è anche sedurre, quella donna è un capro espiatorio*, in «Corriere della Sera», 15 novembre 2006.

⁵⁶ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., pp. 33-34.

1.3 «Ambiente a orientamento controllato» e «obiettivi alla prestazione»

A partire dalla definizione di «obiettivo» come di una rappresentazione cognitiva, verbalmente riferita, di ciò che si vuole ottenere e dell'orientamento sottostante⁵⁷ o come, genericamente, dell'orientamento dato al proprio comportamento, la definizione dal punto di vista psicologico di un obiettivo passa anche attraverso la gestione dell'eventualità del suo fallimento, momento critico per le teorie comportamentistiche. A tal proposito, Ames e Dweck hanno proposto una classificazione che divide i cosiddetti «obiettivi da orientamento»⁵⁸ in «obiettivi alla padronanza» e «obiettivi alla prestazione» o «alla dimostrazione», quelli che interessano ai fini di questo discorso.

Tale tipologia di obiettivo è di tipo *estrinseco*, cioè non proviene spontaneamente dall'individuo che mette in atto un comportamento, ma è direttamente imposto dall'ambiente, che, nell'ambito delle teorie comportamentali, svolge un ruolo predominante. La teoria dell'autodeterminazione proposta da Ryan e Deci⁵⁹ effettua una distinzione tra ambienti a due tipi di orientamento: «orientamento *controllato*», in cui l'individuo si sente costretto o comunque guidato ad assumere certi comportamenti; e «orientamento *autonomo*», caratterizzato dalla presenza di una prevalente motivazione intrinseca e un equo bilancio fra le proprie abilità e le difficoltà poste dal compito. Da questo punto di vista, per quanto sia indubbio che uno sbilanciamento tra abilità e difficoltà sia quanto mai distante dalle intenzioni dei docenti, una forma di ambiente a orientamento controllato rientra sicuramente nella percezione di più di un discente ed è un elemento di cui tenere conto.

Un ambiente a orientamento controllato favorirebbe così proprio gli obiettivi alla prestazione, determinati dalle reazioni al fallimento di cui sopra: in caso di insuccesso, la percezione da parte del discente tenderà a produrre emozioni di ansia, rabbia o noia, da cui possono dipendere future aspettative di successo basse, preferenza per compiti facili o già affrontati in precedenza e, soprattutto, scarsa persistenza. Al contrario, qualora un

⁵⁷ Cfr. P. Pintrich, *An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research*, in «Contemporary Educational Psychology», 25, pp. 92-104.

⁵⁸ Gli obiettivi «come orientamento» si riferiscono al perché si è motivati, mentre quelli «come contenuto» a ciò per cui lo si è, cfr. A. Moè, *La motivazione*, Bologna, Il Mulino, 2010, pp. 102-103.

⁵⁹ Cfr. R. Ryan, E. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, in «American Psychologist», 55, 1, pp. 68-78.

obiettivo alla dimostrazione incontrasse un successo, la mancanza di coinvolgimento nei confronti dell'obiettivo, percepito come «esterno a sé»⁶⁰, farebbe sì che l'esito sia la riduzione dello stato di ansia legato all'obbligo di ottenere giudizi positivi e rendere buone prestazioni⁶¹ e non, come sarebbe più opportuno e in linea con gli stessi provvedimenti ministeriali, imparare ed effettivamente acquisire nuove conoscenze e abilità.

Riuscire a praticare una didattica per competenze, senza che questa generi immediatamente un «ambiente a orientamento controllato» che induca nei discenti la produzione di «obiettivi alla dimostrazione», è una delle sfide che insegnare rappresenta nel nuovo millennio; forse altre teorie nell'ambito dell'educazione possono fornire ulteriori elementi di comprensione in merito.

1.4 «Percezione di competenza»: dalla motivazione del discente...

Si è visto come la produzione di un «ambiente a orientamento autonomo» possa costituire un incentivo motivazionale per i discenti, senza, tuttavia, fornire una chiara definizione del termine motivazione. A partire dal latino *motus*, moto, è possibile pervenire a una classificazione di motivazione come «insieme strutturato di esperienze soggettive che spiega l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo»⁶². Al di là delle specificazioni di inizio, direzione, intensità e persistenza, in questa sede interessa la semantica di direzionalità; in altri termini, di moto del discente stesso. Molte teorie pedagogiche classiche vedono come stadio finale del comportamento motivato l'omeostasi⁶³, ovvero l'acquisizione di competenze tali da permettere all'individuo l'autoregolazione nel processo formativo futuro – si notano, in merito, analogie con la quinta competenza, «imparare a imparare».

All'interno di un qualunque processo formativo, sia esso di stampo più didattico o pedagogico, il coinvolgimento del discente all'interno dello stesso appare chiara *conditio sine qua non*: come l'insegnante incontra più difficoltà nel lasciare un segno di fronte a

⁶⁰ A. Moè, *Il piacere di imparare e di insegnare*, cit., p. 25.

⁶¹ Cfr. *ibid.*

⁶² R. De Beni, A. Moè Angelica, C. Cornoldi, *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento*, Trento, Erickson, 2000, p. 22.

⁶³ Cfr. A. Moè, *La motivazione*, cit., p. 31.

un discente distratto, così l'educatore in presenza di un allievo non coinvolto incontra molti più ostacoli nel suo compito educativo. E, come osservato a inizio trattazione, il legame tra scuola e frustrazione si è fatto talmente evidente da rasentare il luogo comune.

Senza avere la pretesa di individuare una definizione universalmente soddisfacente di motivazione ai fini della didattica, è possibile osservare il fenomeno da due angoli di osservazione, corrispondenti rispettivamente a quello del discente e a quello dell'educatore. Come importante fattore motivazionale, un aspetto centrale all'interno della psicologia motivazionale è occupato dalla percezione di competenza, definitiva come «bisogno»⁶⁴ nell'ambito della teoria dell'autodeterminazione⁶⁵: ovvero, in altri termini, il bisogno di sentirsi all'altezza di affrontare i compiti che l'ambiente propone.

White ha teorizzato l'esistenza di una motivazione alla competenza che si costituisca come innata in virtù della sua importante funzione adattiva⁶⁶, poiché contribuirebbe al raggiungimento dell'autonomia dell'individuo. La presenza di un ambiente che sostenga i tentativi autonomi di padronanza delle situazioni o di uno che, invece, le ostacola – ad esempio intervenendo e sostituendosi al discente nel compito – rafforza oppure diminuisce la percezione di competenza, influenzando direttamente sul senso di controllo della situazione.

Attraverso il suo corrente sistema di valutazione, la scuola costituisce, come visto in precedenza, un ambiente che può esercitare un ruolo predominante sullo sviluppo della percezione di competenza degli individui. In particolare, l'elaborazione dei compiti e delle sfide da porre ai discenti può esercitare una funzione motivazionale, nell'ambito della teoria di Csikszentmihályi⁶⁷, introduttore del concetto di «flusso», secondo cui in ogni attività in cui ci sia un equilibrio tra la percezione di competenza e le difficoltà poste dall'attività stessa è possibile evitare la noia e mantenere uno stato motivazionale.

In altri termini, una delle sfide poste alla scuola è proprio di riuscire a immergere i discenti in una «esperienza di flusso», che desti la loro attenzione, provocando da un lato

⁶⁴ Intendendo specificatamente, con tale termine, ciò che desta motivazione nell'individuo e il cui soddisfacimento costituisce una spinta motivazionale all'autorealizzazione, cfr. *ivi*, pp. 33-34.

⁶⁵ Cfr. R. W. White, *Motivation reconsidered: The concept of competence*, in «Psychological Review», 66, pp. 197-233.

⁶⁶ Cfr. *ivi*, pp. 199-205.

⁶⁷ Cfr. M. Csikszentmihályi, *A life worth living: Contributions to positive psychology*, New York, Oxford University Press, 2006.

interesse (da cui successivamente la motivazione vera e propria) e, soprattutto, la percezione di un compito all'altezza della propria competenza:

L'ambiente sociale che ottimizza il passaggio dall'assenza di motivazione alla motivazione intrinseca dovrebbe quindi, per prima cosa, fare sentire competente, attraverso *feedback* e comunicazioni che favoriscono il sentimento di «farcela» e solo successivamente offre la possibilità di scegliere⁶⁸.

Alla luce di quanto osservato, se è possibile affermare che l'ambiente scolastico riveste un ruolo centrale nello sviluppo delle componenti della motivazione dei discenti, è altresì indubbio che, al di là delle specifiche teorie esposte in questa sede, perché un processo formativo possa dirsi pienamente completo nel senso finora inteso appare opportuno che a un'educazione si accompagni un insegnamento. E un'altra imprescindibile componente motivazionale è, appunto, l'intervento individuale e soggettivo del docente.

1.5 ... allo stile dell'insegnante: corpo e «umanizzazione della vita»

Se nel precedente paragrafo si è osservata l'educazione dal punto di vista del discente, ovvero in riferimento agli effetti del tipo di ambiente scolastico, alla percezione di competenza e di difficoltà di fronte a un'attività, occorre tentare di approfondire anche il ruolo specifico del docente, fondamentale componente motivazionale per il discente. In primo luogo, la funzione dell'insegnante non può essere assimilata alla metafora del riempimento di vasi di cui sopra, in virtù dell'impossibilità dello stesso di non possedere tutto il sapere e di dover necessariamente confrontarsi con tale limite:

⁶⁸ A. Moè, *La motivazione*, cit., p. 197.

Il maestro non è colui che possiede il sapere, ma colui che sa entrare in un rapporto singolare con l'impossibilità che attraversa il sapere, che è *l'impossibilità di sapere tutto il sapere* [...].

Si deve dire allora che un insegnamento ha come tratto distintivo il confronto con il limite del sapere attraverso il sapere, mentre il maestro che mostra di possedere il sapere può essere solo una caricatura risibile del sapere⁶⁹.

Tesi principale del testo di Recalcati è «che quel che resta della Scuola è la funzione insostituibile dell'insegnante»⁷⁰, aprendo la cultura come luogo di «umanizzazione della vita» in virtù della possibilità di un autentico incontro con l'Altro, sia esso incarnato in una persona fisica sia in un testo, come si vedrà nel corso del capitolo successivo. In altri termini, l'intervento del docente non può essere scisso dalla sua singolarità, da mettersi in rapporto alle singolari soggettività dei discenti.

In particolare, lo stile dell'insegnante assume un corpo che può tanto motivare quando *seducere* attraverso la voce, principale veicolo comunicativo dal punto di vista tanto antropologico⁷¹ quanto pragmatico. Al di là dell'immediatezza della percezione viva, la voce dell'insegnante si costituisce come il principale punto di contatto con l'Altro. La comunicazione espressa dalla voce, non risolvendosi al livello del mero contenuto di significato⁷², veicola ulteriori espressioni attraverso canali secondari come il tono, il contatto visivo, la gesticolazione, i movimenti corporei, le espressioni facciali⁷³ *et similia*. Sulla base dell'intensità di tali elementi, l'insegnante può fornire al discente una fonte di motivazione – relativamente all'entusiasmo si pensi, per fare un esempio, al fenomeno dei neuroni specchio⁷⁴. E, nel momento in cui il docente produce una motivazione, cioè educa nel senso etimologico del termine, oggetto della seduzione può farsi il libro stesso, permettendo un incontro con l'Altro da un'ulteriore prospettiva.

⁶⁹ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 5.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Cfr. R. Finnegan, *Comunicare: le molteplici modalità dell'interconnessione umana*, Torino, UTET Università, 2009, pp. 165-173.

⁷² Cfr. *ivi*, p. 172.

⁷³ Cfr. A. Moè, *Il piacere di imparare e di insegnare*, cit., pp. 70-71.

⁷⁴ Cfr. G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina, 2006, citato in A. Moè, *Il piacere di imparare e di insegnare*, cit., p. 72.

Senza tuttavia tralasciare, come rammentato da Luperini, il contenuto dell'insegnamento stesso: in questo caso, la materia letteraria, per scongiurare il rischio di saper sì insegnare, ma senza sapere *cosa* insegnare. L'oggetto del capitolo successivo verte intorno agli effettivi contenuti della didattica della letteratura italiana, alla luce della sua stessa composizione e del suo rapporto con la contemporaneità.

INTERDISCIPLINARITÀ E IBRIDAZIONE

«Penso che la cosa più eccitante, creativa e fiduciosa nell'azione umana sia precisamente il disaccordo, lo scontro tra diverse opinioni, tra diverse visioni del giusto, dell'ingiusto, e così via [...]. Probabilmente dobbiamo riconsiderare come incurabile la diversità del modo di essere umani»⁷⁵.

In prima istanza si è tentato di individuare i punti di contatto tra insegnamento e educazione nell'ambito della didattica della letteratura italiana: a partire dalle considerazioni fatte è opportuno, come precedentemente affermato, affrontare anche l'effettivo contenuto di tale didattica. Così come la figura dell'insegnante si trova a configurarsi secondo modalità nuove, dettate dall'attuale scenario socioeconomico, anche i contenuti e i cosiddetti moduli affrontati in classe sono soggetti a una profonda revisione che ne rimette in discussione tanto il senso profondo quanto il legame con la soggettività dei discenti, elemento centrale sia per l'insegnamento che per l'educazione. In particolare, di rilievo sarà l'analogia tra la «prospettiva centrata sullo studente»⁷⁶ in pedagogia e il modello di «classe come comunità ermeneutica»⁷⁷ in didattica.

Se il ruolo dell'insegnante deve tenere in considerazione le direttive ministeriali e la didattica per competenze, in un contesto sociale che opprime e avvilita i discenti,

⁷⁵ Z. Bauman, *Intervista di Luciano Minerva*, Mantova, Rainews24, 2003, <https://www.sitocomunista.it/cultura/articoli/societaliquida.html>.

⁷⁶ A. Moè, *Il piacere di imparare e di insegnare*, cit., pp.75-76.

⁷⁷ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 91-99.

inevitabilmente all'atto dell'insegnamento non resta, oltre all'apporto soggettivo, che il ricorso diretto agli strumenti della storiografia e della critica letteraria.

In primo luogo, analogamente a come si è affrontata la crisi della scuola nel corso del primo capitolo, è possibile indagare come questa coinvolga anche quella del valore stesso della letteratura.

2.1 *Crisi della letteratura e identità letteraria*

Come l'immagine stessa della scuola appare mortificata così, più nello specifico, determinate materie si trovano oggi a essere più soggette di altre a un processo di annichilimento in virtù delle logiche di rendimento immediato di cui sopra. In particolare, in questa sede si sta facendo riferimento alle materie letterarie, ma non solo: inquadrando le discipline letterarie nell'ambito più vasto di quelle umanistiche, è evidente come ci si trovi di fronte a un settore il cui antico prestigio è andato via via scemando nel corso del tempo. Emblematico, a tal proposito, il caso del latino, la cui conoscenza è passata dall'essere un elemento di identificazione sociale elitaria⁷⁸, da cui la sua centralità nel liceo gentiliano⁷⁹, all'essere identificato non solo come «lingua morta» ma, soprattutto, come «socialmente indifferente»⁸⁰.

Analogamente, la letteratura stessa è in crisi, costituendo spesso un difficile interesse per i discenti in virtù di alcune sue caratteristiche: tra quelle riportate, di rilievo appare la percezione della lontananza linguistica dei testi dalla lingua parlata dei discenti⁸¹. Anche per questo motivo il ruolo dell'insegnante appare ancora più fondamentale e insostituibile, in virtù della sua possibilità di erotizzare un oggetto che, di per sé, appare ai discenti inerte⁸²: il libro di testo.

⁷⁸ A titolo di esempio, si pensi all'uso del latino nelle carriere ecclesiastiche e giuridiche.

⁷⁹ Cfr. G. Milanese, *Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni*, in R. Oniga, U. Cardinale (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Bologna, il Mulino, 2012, pp. 67-82.

⁸⁰ Ivi, p. 71.

⁸¹ Cfr. G. Simone, *Didattica della letteratura 2.0*, cit., pp. 78-83.

⁸² Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., pp. 83-85.

Due delle particolarità della letteratura italiana che si trova a confrontarsi con un contesto sociale mutato sono la questione linguistica e quella dell'identità nazionale. È noto come il processo di fondazione della lingua italiana passi attraverso una serie di pietre miliari identificabili approssimativamente con le produzioni delle Tre Corone nel Trecento⁸³, le bembiane *Prose della volgar lingua* a inizio sedicesimo secolo e, ancora, le redazioni dei *Promessi sposi* di Manzoni nella prima metà dell'Ottocento. Riconoscendo l'accezione antropologica nel termine «identità» di condivisione di modelli culturali espressione di un sé collettivo⁸⁴, è evidente come l'identità italiana arrivi, cronologicamente, prima secondo un processo linguistico piuttosto che politico⁸⁵. Tra i vari elementi a supporto dello stile dell'insegnante, quindi, rientra anche la valorizzazione dell'importanza identitaria, oltre che culturale, dei testi della letteratura italiana e delle singolarità di quest'ultima:

Si può [...] dire che *l'Italia, fino al Risorgimento, sia esistita solo in virtù della sua letteratura*: non certo della storia, della società o della politica. Questa è una prima singolarità. La seconda è che, a dispetto delle condizioni storico-politiche, la letteratura italiana ha toccato di colpo, già in prossimità della propria origine [...], vertici insuperati e probabilmente insuperabili. La terza singolarità è che essa ha avuto, nel corso dei secoli, uno sviluppo *unitario*⁸⁶.

Tuttavia, lo scenario globalizzato impone, ancora una volta, nuove sfide alla didattica della letteratura italiana, sollevando una questione di difficile risoluzione: per quanto, nella scuola in Italia, la lingua natia della maggioranza dei discenti sia ancora l'italiano, sono sempre più frequenti casi in cui all'interno di una classe si registra un alto numero di madrelingua in lingue diverse da quella del sì. Al di là delle inevitabili problematiche marcatamente linguistiche⁸⁷, non è garantito che l'identificazione culturale attraverso la

⁸³ Con quasi pleonastico risalto di Dante.

⁸⁴ Cfr. U. Fabietti, *Elementi di antropologia culturale*, Milano, Mondadori, 2015, pp. 169-179.

⁸⁵ Cfr. M. A. Rigoni, *Chi siamo: letteratura e identità italiana*, Morcone, La scuola di Pitagora editrice, 2012, pp. 28-32.

⁸⁶ Ivi, p. 13.

⁸⁷ Che non godranno di trattazione specifica in questa sede, necessitando un approccio più prettamente linguistico che didattico o italianistico.

conoscenza della letteratura italiana abbia la medesima valenza per tutti i discenti, ponendo presentare elementi tanto di appartenenza quanto di distinzione.

Come affermato da Luperini, non è possibile richiedere ai discenti di madrelingua non italiana di rinunciare alla propria cultura di partenza e all'espressione di sé che ne deriva⁸⁸, anche in rapporto alla letteratura. Di rilievo, a tal proposito, l'alto tasso di presenza di discenti con cittadinanza o nazionalità non italiana⁸⁹, in diversi casi pari a circa un terzo dell'intera comunità classe⁹⁰. Si tornerà nel corso del capitolo sulla questione degli autori affrontati in classe e del canone, ma è rilevante notare come il corrente programma ministeriale includa ventisei autori, di cui tredici da affrontare l'ultimo anno, senza il nome di alcun autore straniero o che non abbia scritto nella lingua di Dante.

Se una delle aperture implicate dall'insegnamento della letteratura italiana è relativa alla conoscenza dei processi che da un lato hanno condotto all'unità nazionale dal punto di vista linguistico e che, dall'altro, sono espressione precipua di italianità, è evidente come, per i discenti che non vedono nell'italiano la propria madre lingua, l'incontro che avviene durante l'ora di lezione assume sfumature, connotati e, soprattutto, difficoltà, ancora differenti. Se, come afferma sempre Luperini, la «storia letteraria [...] dovrebbe collocare lo specifico letterario all'interno della storia della civiltà, della mentalità, del costume, della cultura»⁹¹, tenere conto delle singole soggettività dei discenti e delle diversità che ne derivano diviene una questione la cui problematizzazione può permettere da un lato di cogliere le complessità insite al sistema letteratura e, dall'altro, di muovere un passo nella direzione di un'«umanizzazione della vita» e di incontro con l'Altro.

Prima di giungere al modello ermeneutico che pone massima centralità tanto al momento prettamente interpretativo quanto, di conseguenza, alla soggettività del discente, una rapida rassegna dei maggiori modelli di didattica della letteratura italiana e della manualistica relativa degli ultimi anni può fornire un inquadramento più preciso. I principali approcci impiegati in Italia in didattica della letteratura italiana vertono intorno a tre principali modelli, ciascuno avente come soggetto principale un elemento dello schema

⁸⁸ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 33-43.

⁸⁹ Per quanto, in questa sede, non interessi tanto la nazionalità o la cittadinanza quanto, più specificatamente, l'idioma effettivamente parlato.

⁹⁰ Si cita, a titolo di esempio, una ricognizione effettuata su un totale di novantasette famiglie cremonesi con prole in età scolastica evidenzia come le famiglie migranti siano ben trentuno. Cfr. A. Biscaldi, *Etnografia della responsabilità educativa*, cit., p. 203.

⁹¹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 15.

jakobsoniano: l'emittente (*intentio auctoris*), il messaggio (*intentio operis*) e, infine, il destinatario (*intentio lectoris*), il più recente per cronologia.

2.2 *Modello storicistico tradizionale e modello formalista-strutturalista*

La centralità dell'emittente del messaggio, l'*intentio auctoris* o, in altri termini, la presenza autoriale dietro la produzione di un testo è il perno del modello storicistico tradizionale, sviluppatosi dall'età romantica fino agli anni Sessanta del Novecento. Se, per l'estero, i nomi di riferimento sono Sainte-Beuve o Freud, in Italia i principali contributi si devono a Croce e De Sanctis, la cui *Storia della letteratura italiana* del 1870-71 rappresenta *in toto* questo approccio, ponendo al centro dell'attenzione il risvolto biografico e la presenza dell'autore.

L'impianto storicistico fa sì che l'esposizione dei singoli autori avvenga secondo una direttrice prettamente diacronica alla luce di un'idea di progressiva evoluzione dell'identità nazionale⁹². Ne consegue il collocamento di una schiera di nomi all'interno di un canone rigido – prevalentemente Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Tasso, Machiavelli, Parini, Foscolo, Manzoni, Leopardi, Pascoli e D'Annunzio – che, lungi da un'apertura in direzione critica, fossilizza una conoscenza di carattere enciclopedico⁹³.

La manualistica relativa a questo tipo di produzione include di rado una sezione antologica producendo, di conseguenza, un significativo allontanamento dal dato testuale finendo spesso per cedere ad astrattezze ideologiche. In altri termini, il rischio del modello storicistico tradizionale è che l'*intentio auctoris* soppianti totalmente il dato di partenza oggettivo, cioè il testo. Il risvolto pragmatico è la richiesta ai discenti della ripetizione di una serie di informazioni in maniera uniforme e passiva⁹⁴, imponendo loro un «ambiente a orientamento controllato» nella misura in cui, come la manualistica presenta

⁹² Secondo le singole tappe, precedentemente esposte, che definiscono le singolarità della letteratura italiana: il suo dare vita a un'identità che esiste prima letterariamente che su qualunque altro piano; l'aver toccato vertici irraggiungibili fin dai suoi esordi medievali; l'aver avuto nei secoli uno sviluppo unitario. Cfr. M. A. Rigoni, *Chi siamo: letteratura e identità italiana*, cit. p. 13.

⁹³ Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 258-262.

⁹⁴ Cfr. M. Relcati, *L'ora di lezione*, cit., pp. 20-23.

lacune dal punto di vista della critica, così l'apporto soggettivo è mortificato in funzione del mantenimento dello «Stesso»⁹⁵.

Il modello storicistico tradizionale è stato il principale punto di riferimento per la didattica della letteratura italiana fino alla fine degli anni Settanta, a cavallo con la diffusione di un nuovo modello, producendo quasi per inerzia una folta schiera di manuali, tra cui si segnalano: il *Disegno storico della letteratura italiana* di Sapegno negli anni Quaranta, *L'attività letteraria in Italia* di Petronio e la *Storia della letteratura italiana con antologia degli scrittori e dei critici* negli anni Sessanta e *Letteratura italiana. Storia e testi* di Muscetta negli anni Settanta. Tuttavia, già prima della fine degli anni Settanta, le nuove influenze formaliste e strutturaliste portano allo spostamento dell'attenzione dall'emittente al messaggio, generando un nuovo modello.

Le tendenze di stampo strutturalista, sull'eco del *Corso di linguistica generale* di Saussure, e quelle di matrice formalista sulla scia del Circolo linguistico di Praga hanno prodotto significative modifiche alle modalità di relazionarsi a un testo⁹⁶. Se, per il modello storicistico tradizionale, la comprensione di un testo richiede indispensabilmente il suo collocamento in contesto storicizzato che tenga conto della biografia dell'autore, il nuovo approccio, diffusosi tra gli anni Sessanta e la metà degli anni Settanta, privilegia il messaggio al punto da isolarlo dagli altri elementi della comunicazione.

Da un lato, il messaggio viene così concepito come un'entità indipendente, dotata di un significato proprio in virtù dei propri significanti e, pertanto, non bisognoso di una contestualizzazione per esprimere il proprio contenuto. Dall'altro, le tendenze strutturaliste spingono verso un'atomizzazione del messaggio stesso nelle sue unità minime, ai fini di quella che viene vista come una comprensione oggettiva dell'effettivo significato del messaggio.

Se il modello storicistico tradizionale fornisce una serie di informazioni enciclopediche da immagazzinare e ripetere passivamente, il modello formalista-strutturalista, invece, fornisce una serie di competenze per la dissezione e l'analisi dei singoli elementi che compongono il messaggio per giungere a una sua meccanica decodifica attraverso gli

⁹⁵ B. Han, *L'espulsione dell'Altro: società, percezione e comunicazione oggi*, cit., p. 34.

⁹⁶ Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 71.

strumenti forniti dalla stessa manualistica⁹⁷. All'automatica trasmissione di un sapere enciclopedico chiuso dell'insegnamento storicistico segue la trasmissione di un sapere tecnico ma, nel suo isolarsi all'interno del messaggio stesso, altrettanto chiuso⁹⁸:

Il limite della critica strutturalista è che essa presuppone la poesia, e che in fin dei conti può farne a meno; a un certo punto il gusto di usare con perfetta perizia i ferri del mestiere può diventare fine a sé stesso [...]⁹⁹.

Gli insegnanti secondo il modello formalista-strutturalista rischiano, così, di diventare detentori di un sapere che si ripone in sé e che li renderebbe, pertanto, dei «logotecnocrati»¹⁰⁰, una sorta di burocrati della parola. Se l'immagine del docente come «travastatore di conoscenza» non appare più soddisfacente per individuare la scuola dopo quella che Recalcati chiama del «modello Edipo», così nemmeno l'insegnante «logotecnocrate» improntato alla prestazione e al rendimento rappresenta un modello che si auspica possa seguire a quello corrispondente all'insegnante della «scuola Narciso». In altri termini si notano, in una certa misura, analogie nelle ricognizioni cronologiche di Luperini e Recalcati dei modelli di riferimento per la didattica. A un'iniziale scuola basata sul rispetto e la non discussione dell'autorità paterna e, in letteratura, sulla rigidità del canone in funzione della ripetizione dello stesso, segue una scuola fondata su «obiettivi alla prestazione» e principi di rendimento. Non a caso, in questo tipo di scuola la funzione dell'insegnante è proprio di misurare competenze messe in atto quasi meccanicamente, secondo criteri di oggettività.

Il modello formalista-strutturalista inizia a essere un riferimento costante per la didattica della letteratura italiana a partire dalla fine degli anni Ottanta, nel solco di un nuovo scollamento tra didattica e critica – nello stesso periodo, la critica letteraria

⁹⁷ I manuali formalisti-strutturalisti s'accompagnano tendenzialmente a un compendio di figure retoriche, abitudine diffusa alla quasi totalità dei manuali odierni, spesso nella forma di appendice.

⁹⁸ Si cita, a titolo di esempio, la celebre rilettura che nel 1968 Avalle dà della lirica montaliana *A Liuba che parte*. Attraverso la lente strutturalista, il critico disseziona letteralmente il testo, ponendo le rime interne in fine di verso e ottenendo un componimento che presenta quasi una sua metrica precisa ma, su conferma dello stesso Montale, per una pura casualità non voluta. Cfr. P. Colonnello, *Per una rilettura di A Liuba che parte. Note in margine*, <http://www.serena.unina.it/index.php/bolfilos/article/download/5357/5957/>.

⁹⁹ E. Montale, *Sulla poesia*, Milano, Mondadori, 1976, p. 145.

¹⁰⁰ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 91.

attraversava già la fase post-strutturalista. Tra i principali manuali pubblicati in Italia tra gli anni Ottanta e Novanta, si segnala *Testi nella storia: la letteratura italiana dalle origini al Novecento* di Segre e Martignoni¹⁰¹.

2.3 *Modello ermeneutico e «prospettiva centrata sullo studente»*

Il percorso intrapreso dalla didattica della letteratura italiana a fine Ottocento ha gradualmente condotto, nell'arco di tempo di quasi due secoli, dal porre in massimo risalto il mittente sino a concepire, passando attraverso la preminenza del messaggio in sé, la centralità del destinatario¹⁰². L'*intentio lectoris* sposta il centro focale, identificato nell'emittente prima e nel messaggio poi, direttamente sul destinatario secondo lo schema jakobsoniano, integrando nel suo orizzonte lo strumento dell'interpretazione. I momenti della collocazione storiografica e del commento, prima identificati come gli obiettivi da acquisire, divengono ora gli strumenti indispensabili perché il discente possa avvicinarsi in autonomia al testo per scovarvi il significato che esso ha «per lui»¹⁰³.

Passaggio direttamente successivo alla parafrasi – vedendo nella parafrasi nient'altro che un'operazione di traduzione che avvicini il testo alla lingua dei discenti, attualizzandolo –, il commento si connota come una forma di mediazione tra il messaggio e il ricevente, nell'ottica di attualizzare il testo per avvicinarlo al lettore. Si caratterizza, pertanto, per essere un'esperienza linguistica passiva, inevitabilmente servile e non autonoma rispetto al testo di partenza: il commento svuota il messaggio dei suoi valori connotativi lasciando solamente quelli denotativi¹⁰⁴. In altri termini, il commento è il primo

¹⁰¹ Testo, tuttavia, poco apprezzato da Luperini, secondo il quale il manuale costituisce un ritorno a una centralità del testo che esclude il momento soggettivo e problematico dell'interpretazione. Cfr. *ivi*, pp. 181-187.

¹⁰² Cfr. *id.*, *Teoria, critica e didattica della letteratura*, in «La Capitanata», n. 11, 2002, pp. 62-63.

¹⁰³ Pur nel rispetto filologico nei confronti dell'emittente del messaggio, la personalità dell'autore. S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, cit., p. 79.

¹⁰⁴ Cfr. *id.*, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 115-123.

momento di approccio autonomo al testo, e fornisce un'iniziale attualizzazione del messaggio per coglierne subito le caratteristiche più salienti¹⁰⁵.

Unitamente alla collocazione storiografica, il commento permette di procedere, in maniera non consequenziale ma indubbiamente interdipendente rispetto a essa, all'interpretazione, mai garantita e sempre problematica¹⁰⁶ in virtù dell'inesauribile polisemia della letteratura e dell'infinità delle soggettività degli interpreti. Uno dei maggiori rischi del modello formalista-strutturalista, la proliferazione di infinite interpretazioni fini a sé stesse, è scongiurato proprio attraverso la combinazione degli strumenti critici: le interpretazioni, in altri termini, si ritrovano così a doversi legittimare per evitare derive e travisamenti a livello filologico. Di rilievo, a proposito del commento, come questo possa rappresentare una forma di mediazione anche tra parafrasi e critica: in virtù della polisemia del testo, così il commento può presentarsi secondo forme diverse che rispecchiano tanto la sensibilità della singola soggettività quanto il pensiero o il gusto di un'epoca storica¹⁰⁷. In altri termini, la necessità del commento si fa specchio del carattere di letterarietà di un testo:

Al primo posto, il commento. [...] In breve, si può avere il sospetto che ci sia, assai regolarmente nella società, una sorta di dislivello tra i discorsi: i discorsi che «si dicono» col trascorrere dei giorni e cogli scambi, e che passano con l'atto stesso che li ha pronunciati; e i discorsi che sono all'origine di un certo numero di atti nuovi, di parole che li riprendono, li trasformano o parlano d'essi; insomma, i discorsi che [...] *sono detti*, restano detti, e sono ancora da dire. Questi discorsi [...] sono inoltre quei testi curiosi, quando si consideri il loro statuto, che si definiscono «letterari»¹⁰⁸.

¹⁰⁵ A tal proposito, relativamente all'individuazione di macrostrutture, Tulone raccomanda l'uso del genere del giallo per introdurre i discendenti ai principali meccanismi della narrativa, in virtù della maggiore immediatezza con cui queste risaltano attraverso le dinamiche tipiche del genere. A interessare, in questa sede, non è tanto l'effettivo significato del messaggio, quanto la tendenziale mancanza di necessità di commento: il non aver bisogno di attualizzare il testo, in altre parole, ne renderebbe le strutture più evidenti e assimilabili. Cfr. G. Tulone, *La letteratura come modello di scrittura*, in E. Ardissino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, cit., pp. 44-69.

¹⁰⁶ Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 95-96.

¹⁰⁷ Si pensi alla storia della ricezione, elemento tanto centrale quanto sottovalutato da buona parte della manualistica: come è noto, il Dante letto nel Cinquecento presenta significative differenze dal Dante così come viene letto due secoli dopo, ad esempio.

¹⁰⁸ M. Foucault, *L'ordine del discorso e altri interventi*, Torino, Einaudi, 1971, pp. 11-12.

Nel corso dell'ultimo quarto di secolo la critica letteraria è giunta a riconsiderarsi dal punto di vista epistemologico, vedendo in sé non tanto una scienza esatta quanto, appunto, un'arte dell'interpretazione, posta proprio al centro dell'approccio ermeneutico in virtù dell'importanza data ai momenti della ricezione e della successiva rielaborazione. Se i precedenti modelli presentavano un troncamento proprio dal punto di vista dell'apporto del destinatario del messaggio, in questo caso gli strumenti che prima avevano una valenza in un sistema di ripetizione e rendimento immediato divengono invece un mezzo di espressione di sé. In altri termini, il modello ermeneutico non incentiva «obiettivi alla prestazione» ma «obiettivi alla padronanza»: incarico dell'insegnante non è verificare la meccanica ripetizione di quanto esposto a lezione, ma accertarsi che il discente sia in grado di servirsi degli strumenti forniti in classe per entrare in rapporto inter-dialogico con il testo e con l'Altro che esso esprime.

Il manuale che meglio esprime i metodi dell'approccio ermeneutico è *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro di una civiltà europea*, edito tra il 1996 e il 1998 a cura di Luperini, Cataldi e Marchiani, il cui principale intento è evitare un irrigidimento del canone e delle maggiori questioni sulla letteratura italiana. L'impianto testuale è così fortemente problematizzato, nel solco della volontà di restituire ai discenti la complessità e la molteplicità delle sfaccettature che compongono la materia. Obiettivo preciso di Luperini è, infatti,

una storiografia pluristratificata e pluriprospectica, e tuttavia capace di fornire assi di riferimento, indirizzi di significato, direzioni di percorso [...], [di] concepire la propria prospettiva in modo interdialogico e dunque in correlazione costante e organica con quella degli altri interpreti [...]¹⁰⁹.

Sempre in virtù di un'apertura ulteriore, inoltre, il manuale include nella trattazione anche autori non italiani, affrontando le principali opere delle letterature romanze e includendo, in generale, una dimensione comparatistica che non rientrava negli orizzonti

¹⁰⁹ R. Luperini, P. Cataldi, L. Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione. Il Medioevo latino e lo sviluppo delle letterature europee dalle origini al 1380*, vol. 1, Palermo, Palumbo, 1996, pp. XXXVIII-XXXIX.

dei precedenti modelli di didattica, sino ad arrivare alla didattica per temi e generi¹¹⁰. Come si può rilevare a quest'altezza, l'approccio ermeneutico è quello che, fra quelli esposti, si dimostra più aggiornato e, in altri termini, al passo coi tempi – cioè con le nuove dinamiche della scuola massificata e globalizzata, inserita in un contesto frenetico, multietnico ma altresì tendente all'omologazione culturale.

Integrando, ancora una volta, i modelli didattici con quelli pedagogici, così come è stato fatto nell'individuazione di un legame tra la didattica per competenze e i tipi di ambiente che la scuola può rappresentare in base agli obiettivi posti ai discenti, è possibile rilevare dei punti di contatto significativi tra l'approccio ermeneutico e la cosiddetta «prospettiva centrata sullo studente»¹¹¹.

Porre il discente al centro del processo di apprendimento è, secondo l'approccio costruttivista¹¹², renderlo artefice e costruttore della propria coscienza. In altri termini, il discente è inquadrato come «responsabile e attivo, capace di porsi domande e trovare risposte non preconfezionate»¹¹³. Se da un punto di vista pedagogico il «rinforzo»¹¹⁴ del discente avviene attraverso l'intervento peculiare dello stile dell'insegnante, in grado di erotizzare la materia e suscitare interesse e motivazione, da un punto di vista prettamente didattico la «prospettiva centrata sullo studente» trova una sua espressione nel momento dell'interpretazione, in virtù di un «rinforzo» proveniente dagli strumenti dello storicismo, della parafrasi e del commento. In ambedue i casi, l'interesse centrale rimane l'incontro che il discente effettua con l'Altro e le modalità in cui il discente riesce a esprimersi attraverso l'interpretazione del significato «per lui».

¹¹⁰ Per il cui approfondimento si rimanda al paragrafo successivo.

¹¹¹ A. Moè, *Il piacere di imparare e di insegnare*, cit., p. 75.

¹¹² Cfr. J. G. Brooks, *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*, Alexandria, VA: ASCD, 1999.

¹¹³ A. Moè, *Il piacere di imparare e di insegnare*, cit. p. 75.

¹¹⁴ Di competenze ma anche di autostima. Cfr. id, *La motivazione*, cit., p. 67.

2.4 *Dall'ibridazione all'interdisciplinarietà*

Alla luce di quanto esposto fino a quest'altezza, si evince come la serie di problematiche in seno tanto alla didattica della letteratura italiana quanto, più in generale, all'istituto scolastico *in toto*, non sia di immediato inquadramento in virtù della quantità di prospettive da cui è necessario affrontare la questione. Per quanto si sia affermato che i sistemi di pensieri dominanti nell'era della globalizzazione spingano in direzione di un'omologazione dei discenti e di un appiattimento in sede scolastica in funzione di una ripetizione spesso fine a sé stessa, una delle modalità dimostratesi più vincenti negli ultimi anni è proprio quella di andare in direzione contraria a tale tendenza, valorizzando le soggettività dei discenti e l'espressione che questi possono fare nell'occasione dell'incontro con l'Altro che ogni didattica della letteratura comporta. Tuttavia, le molteplici prospettive che assume il contesto classe richiedono strategie diverse che, alla luce di quanto esposto finora, è possibile collocare sotto il solco dell'«ibridazione». Come il contesto sociale si presenta frammentario – dal punto di vista etnico, linguistico, culturale – e il contesto lavorativo fortemente orientato al rendimento alla luce di una svalutazione di quelle discipline che non ne danno uno immediato, così lo stesso insegnamento e la stessa educazione, in virtù delle loro strutture e delle loro mancanze, possono cercare un'integrazione di più discipline per svolgere pienamente le proprie funzioni, *in primis* quella di destare nei discenti l'attenzione e la motivazione necessaria per fare dell'incontro con la letteratura un'occasione di erotizzazione del testo. Inoltre, la frammentazione sociale è attiva non solo dal punto di vista del senso di appartenenza culturale, ma da una quantità di disturbi¹¹⁵ che statisticamente affliggono, oggi, una grande quantità di discenti¹¹⁶. Da questo punto di vista, un'ibridazione dal punto di vista del metodo didattico può costituire un contraltare alla realtà ibridata e postmoderna dei discenti stessi.

Da questo punto di vista, l'approccio ermeneutico pare essere quello che, più di ogni altro, si presta a un processo di «ibridazione dell'insegnamento», in virtù della sua capacità di adattarsi elasticamente in funzione della centralità assunta dai discenti in tale

¹¹⁵ Si fa riferimento all'insieme dei sintomi che fanno capo al disturbo da deficit di attenzione/iperattività, ADHD: dislessia, disgrafia, discalculia *et similia*.

¹¹⁶ Cfr. C. Neri, S. Gianferrari, *Una sintesi vocale (anche) per la dislessia*, in M. Capasso (a cura di), *Cinque Incontri sulla cultura classica*, Lecce, Quaderni di Atene e Roma, 5, 2015, pp. 319-322.

schema. In particolare, l'ampiamiento degli orizzonti legato a una prospettiva interculturale trova una corrispondenza strutturale nel concetto di «interdisciplinarietà»:

uno studio condotto attraverso varie discipline nell'intento di risolvere un unico problema. Più precisamente, (1) è uno studio volto a identificare le connessioni logico-strutturali fra le diverse discipline al fine di una spiegazione unitaria di un determinato fenomeno; oppure (2) è il lavoro svolto per risolvere i problemi tipici di una disciplina con i mezzi appropriati appartenenti a un'altra disciplina (questo tipo di approccio interdisciplinare è chiamato anche transdisciplinarietà)¹¹⁷.

Lo stesso Luperini rileva, tuttavia, un'ambiguità semantica relativamente all'uso che la pedagogia fa del concetto di interdisciplinarietà, spesso in confusione rispetto al concetto di «multidisciplinarietà»¹¹⁸. A dispetto dell'interdisciplinarietà, la multidisciplinarietà si fonda sempre sul ricorso a discipline diverse, ma senza tentare di pervenire a una sintesi tra le stesse in una direzione unitaria: in altri termini, è possibile dire che un approccio multidisciplinare si caratterizza per essere, rispetto a quello interdisciplinare, sostanzialmente «meno impegnativo»¹¹⁹.

Inserire all'interno della didattica della letteratura italiana il concetto di interdisciplinarietà permette di ampliare l'orizzonte d'attesa del discente e, in seconda istanza, non solo di evitare che le principali questioni affrontate ricevano un collocamento in settori stagni ma, soprattutto, di restituirle nella loro complessità problematizzandole. I nessi interdisciplinari, cioè i rimandi ad altro rispetto alla disciplina che si sta direttamente affrontando, possono costituire anche, dal punto di vista pedagogico, una modalità per mantenere alta l'attenzione dei discenti evitando noia e frustrazione¹²⁰. Nell'orbita dell'approccio ermeneutico, l'interdisciplinarietà si ritrova così ad essere annoverata tra quegli strumenti in grado di riaffermare la centralità dei momenti della lettura e dell'interpretazione, così riassumibili per punti principali:

¹¹⁷ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 62.

¹¹⁸ Cfr. *ivi*, pp. 62-63.

¹¹⁹ *Ivi*, p. 62.

¹²⁰ Cfr. R. Pekrun *et alii*, *Measuring emotions in students' learning and performance*, in «Contemporary Educational Psychology», 36, pp. 36-48.

1. l'uso critico dell'ermeneutica e della pluralità delle interpretazioni;
2. la dialettica fra attualizzazione e storicizzazione;
3. la messa in rilievo di nessi interdisciplinari;
4. la prospettiva interculturale¹²¹.

2.5 *Didattica per temi e didattica per generi*

A livello pragmatico, un approccio ermeneutico che voglia provare a includere nei suoi orizzonti tanto l'interdisciplinarietà quanto l'interculturalità può essere rappresentato dalla didattica per temi e generi, che tenta per l'appunto di porre un argine alle derive di irrigidimento tradizionalista. Una didattica per temi o per genere è, in prima istanza, una didattica che non segue le direttive cronologiche del modello storicistico e che evita altresì il fossilizzarsi sulle minime questioni tecniche tipiche del modello formalista-strutturalista: nella fattispecie, perno centrale di questo approccio diviene l'ottica comparatistica, la cui assenza nei precedenti modelli è stata a lungo lamentata¹²². La presenza di discenti provenienti da più aree geografiche, lo si è già affermato, costituisce una ricchezza piuttosto che un ostacolo e, pertanto, l'inclusione di autori di letterature altre da quella italiana non può che rappresentare un'occasione tanto di escursione al di fuori di un'unica disciplina italianistica quanto di confronto tra diverse identità. In altri termini, la prospettiva inter-dialogica può rivestire una moltitudine di piani soggettivi e intersoggettivi: in altri termini, l'incontro con l'Altro è problematizzato perché se ne colgono più dimensioni¹²³.

Un primo, significativo esempio di didattica per generi è il manuale di Brioschi e Di Girolamo edito tra il 1993 e il 1996, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, che pone in particolare l'accento proprio sull'idea di genere letterario, così

¹²¹ E. Zinato, *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, in «Allegoria», a. XIII, n. 37, 2001, p. 63.

¹²² Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 24-27.

¹²³ 142 P. Cataldi, *I confini della letteratura: un insegnante d'italiano per il terzo millennio*, in «Allegoria», a. XVIII, n. 54, 2006, p. 94.

impiegato proprio per dare alla storia della letteratura un taglio meno diacronico ma che valorizzi invece i testi stessi¹²⁴. La nuova prospettiva, anzi, risalta la compresenza di paralleli generi letterari attraverso la medesima epoca: in altri termini, le singole opere le singole personalità appaiono ora meno isolate secondo modalità stagne, ma poste in una continua comparazione che ne interseca i piani. Per questo la dittologia che dà il titolo al manuale include anche «problemi»: oltre all'esposizione dei singoli generi, una sistematica problematizzazione delle questioni principali – si pensi alla storia della lingua o alle istituzioni formali di verso e prosa – evita l'assottigliamento delle singole personalità che un taglio tanto orizzontale può comportare: il rischio è che il discente acquisisca un quadro d'insieme anche dettagliato e problematico, ma che poi non riconosca le singole peculiarità testuali al di fuori del sistema comparativo¹²⁵.

Edito successivamente, tra il 1996 e il 1998, è, invece, il manuale *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro di una civiltà europea* a opera di Luperini, Cataldi e Marchiani. Particolarità del testo è la sua dimensione poli-prospettiva, che affianca e interseca diverse tipologie di percorso: ad esempio, a un percorso prettamente diacronico di stampo storicistico se ne affianca uno tematico, che propone sette differenti itinerari fondati sui temi principali dell'immaginario e dell'antropologia¹²⁶. In altri termini, il tradizionale percorso cronologico «è sempre attraversato da altri che introducono elementi problematici e percorsi alternativi»¹²⁷. L'antologia dedica uno spazio significativo a elementi extra-letterari quali le arti figurative e musicali, dimostrando come i temi dell'immaginario evadano lo spazio letterario coinvolgendo financo elementi che sconfinano nella quotidianità dei discenti, per luogo comune quanto di più distante da ciò che si apprende nell'ora di lezione. Se un simile manuale vedesse la luce nel 2020, sarebbe lecito attendersi menzioni alla cultura pop contemporanea – espressione, in generale, dei *social media* – ai fini di porre in risalto le

¹²⁴ Si è già accennato in precedenza come il genere rappresenti un elemento utile ai fini della comprensione tanto dello spettro delle letterature in sé quanto, specificatamente, delle strutture interne dei meccanismi narrativi. Cfr. G. Tulone, *La letteratura come modello di scrittura*, in E. Ardissino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, cit., pp. 44-69.

¹²⁵ Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 124-134.

¹²⁶ Spazio e tempo, anima e corpo, amore e donna, figure sociali e rappresentazioni dell'uomo, guerra e pace, libro e scrittura.

¹²⁷ R. Luperini, P. Cataldi, L. Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, cit., vol. I, p. XXXIX.

soggettività dei discenti e illustrare come, nonostante le componenti pregiudiziali, la letteratura li possa comunque riguardare in primissima persona.

Il materiale e l'immaginario di Ceserani e De Federicis, edito negli anni Ottanta, muovendosi in direzione antistoricista (sono gli anni del modello formalista-strutturalista) si ispira proprio a concetti quali «ibridismo» e «contaminazione», nel solco dell'idea di rendere il manuale una «mimesi dell'oggi»: in altri termini, il testo vuole esprimere la frammentarietà del contesto postmoderno e trova la sua strada nell'esposizione per temi. Analogamente al genere ma, forse, in misura minore¹²⁸, il tema rappresenta un'occasione di intersezione tra diverse discipline, sempre alla luce di una problematizzazione che non chiuda i singoli argomenti in sistemi chiusi. Poiché il tema trova corrispondenza nella realtà antropologica e nell'inconscio collettivo dei discenti, uno dei maggiori rischi di una critica per generi, e cioè l'uso di una comparativa spregiudicata che annulla le storicizzazioni, può essere scongiurato proprio attraverso il ricorso al tema, la cui storicizzazione non solo è indispensabile ma, anzi, consente di vedere come lo stesso concetto viene affrontato da più angoli di osservazione¹²⁹ dando a ciascuno la propria dimensione:

[...] la storia della letteratura, dalle origini a oggi, non andrà studiata per accumulo lineare progressivo di autori, bensì per problemi, per tendenze, per generi letterari, operando tagli e selezioni¹³⁰.

2.6 *Canone letterario e manualistica: una vexata quaestio*

L'espressione «operando tagli e selezioni» di Luperini introduce direttamente l'ultimo problema del capitolo: la questione del canone letterario e, più specificatamente, il rapporto tra il canone del Novecento italiano e la manualistica di riferimento. Nessuna

¹²⁸ In virtù del fatto che il genere, proprio in virtù del suo essere un catalogatore di strutture, presenta tratti più unitari e coesi. Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 49.

¹²⁹ Si pensi, a titolo esemplificativo, alle profonde differenze che assume il tema della morte non solo in culture diverse (quella occidentale e quella orientale, ad esempio) ma, internamente alla medesima cultura, in tempi diversi (come la concezione della morte medievale e quella nella Grecia antica).

¹³⁰ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 17.

storiografia letteraria si dà in assenza della proposta di un canone alle istituzioni sociali incaricate di tramandarne la conoscenza¹³¹: in altri termini, il canone non sarebbe altro che un «processo di selezione della memoria»¹³². Si potrebbe tuttavia porre, in prima istanza, la questione dello statuto epistemologico del canone stesso e indagare la sua necessità. Il primo confronto è, inevitabilmente, con le direttive ministeriali che, come si è osservato in precedenza, propongono per il Novecento una selezione di ventisei autori: da questo punto di vista, ogni prospettiva dialogica e di negoziazione appare subito mortificata. L'insegnante si vede così incaricato, nel rigido rispetto del programma, di operare la propria selezione di nessi interdisciplinari che permettano alla questione del canone di mantenersi aperta e, soprattutto, sempre problematica. Superato questo primo confronto di carattere istituzionale, rimane la questione della necessità o meno di un'operazione che selezioni e gerarchizzi più o meno arbitrariamente il contenuto da salvare e quello da obliare. Tuttavia, la connessione tra letteratura, lingua e identità permette di individuare nella letteratura uno specchio di valori culturali che caratterizzano un'identità e, in qualche misura, alla critica è affidata così un'opera di salvaguardia:

[...] al modello anarchico della rete, in cui le informazioni [...] si trovano sullo stesso piano, la scuola deve poter opporre un modello gerarchico, aperto ma necessariamente discriminante. Rinunciando a scegliere, a distinguere, a classificare, verrebbe meno a un preciso dovere istituzionale, che nel caso della letteratura ha poi strettamente a che fare con la trasmissione, a intere generazioni di giovani, di un patrimonio di civiltà e di umana sapienza [...]¹³³.

Pur alla luce di un'indispensabile elasticità e continua messa in discussione, quindi, in una qualche misura il ricorso al canone appare irrinunciabile. Dipendentemente dallo stile dell'insegnante, inoltre, la selezione del materiale è soggetta a variazione tanto dal

¹³¹ Cfr. *ivi*, p. 153.

¹³² *Ivi*, p. 154.

¹³³ 150 G. Langella, *Il Novecento, questo sconosciuto: per una storia e un canone del secolo più lungo. Relazione tenutasi al convegno MOD (Società italiana per lo studio della modernità letteraria)*, Napoli, 7-10 giugno 2011, p. 4, citato in G. Piovan, *Tra teoria e didattica della letteratura. Analisi critica di alcuni modelli recenti*, tesi di laurea magistrale, Università degli Studi di Padova, 2016, relatore E. Zinato, p. 82.

punto di vista prettamente antologico quanto da quello degli autori al di fuori delle indicazioni ministeriali comunque inclusi nell'ora di lezione: da questo punto di vista, un continuo aggiornamento del corpo insegnante appare condizione irrinunciabile per mantenere viva la questione del canone. Una delle osservazioni più emblematiche relativamente a una periodizzazione non solo del Novecento, ma anche della sua ultima parte e, forse, addirittura dei primi anni del nuovo millennio, verte intorno alla difficoltà di operare una selezione relativa alla produzione più contemporanea¹³⁴. Al di là dell'esempio di De Sanctis, che seleziona direttamente dalla propria contemporaneità, si individua una grande quantità di manualistica, per lo più universitaria, che tenta di affrontare una selezione del materiale più recente¹³⁵. Si pensi, inoltre, al celeberrimo *Poeti italiani del Novecento* di Mengaldo che, con i suoi oltre quaranta autori, dimostra la drasticità di un programma ministeriale che riduce il Novecento italiano a una rosa di ventisei autori¹³⁶.

È tuttavia evidente come un'opera di selezione sia irrinunciabile, tanto in virtù di quanto esposto in precedenza quanto dell'unicità di determinate personalità all'interno della letteratura italiana. Se, relativamente alla storiografia letteraria dal Medioevo all'Ottocento, si sono individuate tappe imprescindibili nelle opere delle Tre Corone, di Bembo o di Manzoni, è altresì vero che anche per il Novecento esiste un gruppo di autori la cui influenza è preponderante: è il caso, ad esempio, di Calvino, considerato uno degli elementi forti della proposta di canone del Novecento¹³⁷. Così come, volendo effettuare un percorso per temi o per generi che intersechi secondo i moduli dell'interdisciplinarietà la politica, autori come Pasolini o Sciascia acquistano una grande valenza.

In maniera analoga, il discorso può essere posto anche relativamente alla collocazione geo-linguistica degli autori stessi, in virtù della composizione della comunità classe stessa¹³⁸. In altri termini, adottando un approccio ermeneutico e una «prospettiva centrata

¹³⁴ Cfr. *ivi*, pp. 80-83.

¹³⁵ Si citano, a titolo esemplificativo, l'ottimo *Parola plurale*, che include ben sessantaquattro autori nell'arco di due secoli, e *Poesia contemporanea dal 1980 a oggi e Poesia italiana postrema: dal 1970 a oggi* di Afrifo, che affronta liriche a pochi anni dalla loro pubblicazione.

¹³⁶ Di cui, si ricordi, la metà da affrontare solo nell'ultimo anno.

¹³⁷ Cfr. K. Buoso, *Un canone di letteratura per il secondo Novecento*, in G. Langella, *Il Novecento a scuola*, Pisa, Edizioni ETS, 2011, pp. 11-13.

¹³⁸ Per fare un ulteriore esempio di carattere pragmatico, la presenza in classe di discenti di nazionalità rumena potrebbe indurre l'insegnante che sta affrontando Leopardi a introdurre analogie cioraniane ancora inedite in parte della manualistica che prosegue una tradizione accertata senza esporsi a rischi editoriali: «Bisognerà chiedersi perché se nelle indicazioni nazionali [...] è espressamente negato che ci si debba occupare di storia della letteratura, l'editoria scolastica continui a sfornare [...] mini storie letterarie – Leopardi ridotto a due pagine [...] -, senza le quali non si può sperare in un'adozione», S. Stroppa, *Mediare*,

sullo studente», la questione del canone, che già *à rebours* presenta grandi problematiche dal punto di vista della critica e delle istituzioni, si ritrova a problematizzarsi ulteriormente all'atto pragmatico, cioè all'interno del contesto classe. Valorizzare la centralità del destinatario del messaggio, porre l'interpretazione come fine ultimo della didattica, concepire la didattica della letteratura come un processo di «umanizzazione della vita» sono già modalità che, intrinsecamente, si muovono nella direzione di una continua negoziazione inesauribile. Come per quanto riguarda l'insegnamento effettivo a valle, così per quanto riguarda la selezione del canone a monte, pare vigere una generale direttiva per, forse, non appiattare eccessivamente le problematiche della storiografia letteraria: mantenerle aperte e farle vivere nel dibattito dentro la classe.

facilitare, sollecitare... insegnare? Le competenze professionali, in E. Ardissino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, cit., p. 5.

NUOVE TECNOLOGIE E DIDATTICA A DISTANZA

«La relazione fra queste due scale - un trascorrere che appare lento sino all'inimmaginabile [il tempo dell'evoluzione biologica] contro una velocità che toglie il respiro [il tempo dell'evoluzione tecnologica] - se siamo capaci di instaurarla davvero, fa balenare una forma nuova e rivelatrice della connessione fra passato e avvenire, quale mai prima d'ora si sarebbe potuta riflettere nella mente umana»¹³⁹.

L'acronimo TIC, corrispondente a Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (in inglese, ICT), raggruppa sotto di sé tutti i *media* in uso per la produzione di testi scritti, si tratti di periferiche hardware – come i personal computer o le tastiere alfabetiche – o di software – come traduttori, applicativi di videoscrittura *et similia*¹⁴⁰. Le TIC non sarebbero, in altri termini, altro che gli strumenti dell'informatizzazione, fenomeno che investe tanto la società *in toto* quanto l'istituzione scolastica.

È noto come l'invenzione di internet, dalla diffusione di primi computer nella seconda metà del Novecento, alla nascita del World Wide Web nel 1991 fino alla moderna produzione di massa di *smartphone* dotati di una connessione perennemente attiva, abbia prodotto una rivoluzione sociale il cui impatto è paragonabile a quello delle precedenti rivoluzioni industriali, in termini di stravolgimento della quotidianità dei soggetti. Si

¹³⁹ A. Schiavone, *Storia e destino*, Torino, Einaudi, 2007, p. 7.

¹⁴⁰ Cfr. G. O. Longo, *Homo technologicus*, Milano, Booklet, 2005, pp. 20-21.

parla, in particolare, di «rivoluzione digitale» o «rivoluzione informatica», che non sarebbe altro che l'evento che segna l'ingresso nell'era digitale o era dell'informazione¹⁴¹.

È altrettanto noto come le conseguenze della rivoluzione digitale si interfaccino direttamente con l'istituzione scolastica, modificandone le strutture e tentando di aprirla in direzione di strade inedite. Gli esempi più indicativi del fenomeno riguardano la digitalizzazione del registro di classe, del libretto delle presenze e delle assenze e, in generale, delle valutazioni e dei rendimenti dei discenti. Questa prima innovazione può farsi emblematica di una condizione della scuola tutta: dal punto di vista meramente teorico, l'informaticizzazione di registri e voti è indubbiamente un vantaggio, tanto per quanto riguarda l'aspetto comunicativo con le famiglie, quanto relativamente alla celebre distrazione dei discenti e alla conseguente possibilità di recuperare i compiti da remoto senza eccessive difficoltà. Tuttavia, all'atto pratico la questione si rivela più problematica del dovuto: difficoltà di utilizzo delle piattaforme *online* da parte degli insegnanti, mancanza di mezzi fisici (tanto a livello di hardware quanto a livello di connessione domestica – e, talvolta, anche a livello di software¹⁴²), dimenticanze sia da parte dei docenti che da parte dei discenti... sono solo alcune dei maggiori problemi che chiunque si colloca nell'ambiente dell'istruzione si trova ad affrontare.

Per la comprensione dell'era digitale e dei suoi soggetti, vengono in soccorso le due categorie, elaborate da Mark Prensky in due noti contributi, di «nativo digitale»¹⁴³ e di «immigrato digitale»¹⁴⁴. La prima categoria corrisponde ai giovani cresciuti con le nuove tecnologie, che, in virtù della loro familiarità nativa con i mezzi dell'era digitale spesso, «dal punto di vista educativo appaiono dirompenti»¹⁴⁵ agli occhi dei non nativi digitali:

¹⁴¹ Cfr. J. R. Beniger, *The Control Revolution: Technological and Economic Origins of the Information Society*, in «Harvard University Press», 15 marzo 1989.

¹⁴² Un caso lampante della questione dell'accessibilità dei software è quello del pacchetto Office, per il quale da sempre Windows fornisce soluzioni personalizzate per scuole, aziende, professionisti e studenti. Tuttavia, l'accesso ad altri strumenti non è immediato in modo indifferenziato per tutti i discenti e tutte le scuole – si pensi al pacchetto di Adobe (Photoshop, Illustrator e InDesign).

¹⁴³ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, in «MCB University Press», vol. 9, n. 5, ottobre 2001.

¹⁴⁴ id., *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? On the Horizon*, in «MCB University Press», vol. 9, n. 6, dicembre 2001.

¹⁴⁵ A. Balbo, *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*, Bologna, Patron, 2018, p. 10.

Digital Natives accustomed to the twitch-speed, multitasking, random-access, graphics-first, active, connected, fun, fantasy, quick-payoff world of their video games, MTV, and Internet are *bored* by most of today's education, well meaning as it may be. But worse, the many skills that new technologies *have* actually enhanced [...] – which have profound implications for their learning – are almost totally ignored by educators¹⁴⁶.

Come appare evidente gli «immigrati digitali», invece, corrispondono a coloro non nati nell'ambiente digitale e, pertanto, non abituati a fruire delle nuove tecnologie con le stesse intuitività e familiarità dei nativi digitali: in altri termini, per quanto riguarda l'istruzione secondaria di II grado, la grande maggioranza del corpo docenti e i discenti che hanno accesso a meno risorse¹⁴⁷. La sfida diventa così, da questo punto di vista, garantire un'efficace comunicazione e un paritario accesso alle risorse e agli strumenti digitali tanto da parte dei discenti quanto da quella degli insegnanti che, nonostante la forbice tecnologica che li separa dai nativi digitali, non perdono il valore di riferimento:

il docente conserva intatto il valore aggiunto di qualità, di esperienza e di intelligenza che può permettergli di «guidare» gli studenti verso un uso consapevole e razionale di strumenti che assomigliano ancora troppo ai giochi. Il ruolo del docente, tuttavia, non sarebbe identificabile senza un collegamento molto chiaro con le discipline: la sua capacità sarà quella di trascinare dal «troppo e vano» ciò che è realmente utile, ovvero capace di dare valore aggiunto alla formazione e all'istruzione¹⁴⁸.

Recuperando un argomento esposto in precedenza, ovvero la necessità di un costante aggiornamento – letterario, filosofico, politico –, si evince come la conoscenza dell'ambiente digitale sia da annoverare all'interno del quadro delle competenze dei docenti. Se ne ha un'espressione alla voce «competenze digitali» nelle indicazioni

¹⁴⁶ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? On the Horizon*, cit., p. 5.

¹⁴⁷ Cfr. S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, cit., p. 20.

¹⁴⁸ A. Balbo, *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*, cit., p. 11.

ministeriali per la «didattica per competenze»: lungi dal pervenire a una risoluzione del grande problema della mancanza di dimestichezza con il digitale di una larga parte della popolazione, l'indicazione pare anzi gettare, quantomeno in Italia, ulteriore confusione su una serie di strumenti che, attualmente, non hanno ancora trovato una propria collocazione in piena funzionalità rispetto alla didattica tradizionale.

3.1 *Didattica per competenze e competenze digitali*

Si è visto come il modello della didattica per competenze costituisca attualmente il riferimento per l'istruzione dal punto di vista ministeriale, e che da ciò ne derivino tanto la struttura della scuola stessa quanto le sfide che docenti e discenti devono affrontare nel corso dell'*iter* scolastico. Si è altresì visto come le profonde modificazioni sociali su cui si è a lungo insistito sono correlate all'avvento dell'era digitale, che permea la vita dei discenti e ne condiziona i rapporti sia con le istituzioni che con l'Altro in generale. Si rileva una presa di coscienza di tale condizione in virtù del punto di contatto tra i nativi digitali e gli immigrati digitali: l'alfabetizzazione informatica e, in generale, la necessità di portare le nuove tecnologie all'interno delle aule, sia a livello di strumentazione a disposizione sia di educazione e insegnamento.

Si riporta, ancora dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, di cui nel primo capitolo, l'indicazione relativa alla competenza digitale:

- 4) competenza digitale: «saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informa-

zioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet»¹⁴⁹.

Successivamente, nel 2018, in sede europea la competenza digitale gode di una descrizione più approfondita che non impiega l'acronimo per le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, ma tenta di definire più specificatamente le sue singole caratteristiche:

La competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cyber-sicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico¹⁵⁰.

Si nota, in prima istanza, la ripetizione dell'aggettivo «critico» e del termine «alfabetizzazione»: è evidente come volontà delle indicazioni sia espressamente di fornire un insegnamento duraturo e, appunto, «permanente», che abbia cioè un riflesso attivo nelle vite e nella quotidianità dei discenti, a partire dall'utilizzo personale di *device* privati.

Di rilievo anche le menzioni alla programmazione e alla sicurezza, che trovano un risvolto nei programmi ministeriali della materia informatica, assente tuttavia in molti indirizzi di istituto. Ma si evince chiaramente come la scuola sia direttamente chiamata in causa nell'educazione alla convivenza con i protagonisti dell'era della digitalizzazione:

Se le competenze digitali – quelle che consentono di iscriversi a scuola, di leggere il registro elettronico, di fare ricerche su internet, ma anche di seguire le

¹⁴⁹ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, p. 6.

¹⁵⁰ *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, p. 9.

tappe di una spedizione postale, di fare un bonifico *online*, di partecipare a un concorso o di inviare un *curriculum vitae*, o ancora di partecipare a un dibattito pubblico – sono considerate fondamentali per l'esercizio dei diritti di cittadinanza e per l'accesso al lavoro, è necessario che la scuola prenda in carico il problema e lo affronti in modo chiaro ed efficace, alla ricerca di un giusto equilibrio tra competenze tradizionali e competenze digitali [...] ¹⁵¹.

A tal proposito, si registra una volontà di educare alla digitalizzazione anche senza il ricorso diretto a una materia di indirizzo. L'articolo 5 della legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica*, «Educazione alla cittadinanza digitale», riporta un elenco di specifiche competenze relative alla più generale competenza digitale:

- a) analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali;
- b) interagire attraverso varie tecnologie digitali e individuare i mezzi e le forme di comunicazione digitali appropriati per un determinato contesto;
- c) informarsi e partecipare al dibattito pubblico attraverso l'utilizzo di servizi digitali pubblici e privati; ricercare opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa attraverso adeguate tecnologie digitali;
- d) conoscere le norme comportamentali da osservare nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie digitali e dell'interazione in ambienti digitali, adattare le strategie di comunicazione al pubblico specifico ed essere consapevoli della diversità culturale e generazionale negli ambienti digitali;
- e) creare e gestire l'identità digitale, essere in grado di proteggere la propria reputazione, gestire e tutelare i dati che si producono attraverso diversi strumenti digitali, ambienti e servizi, rispettare i dati e le identità altrui; utilizzare e condividere informazioni personali identificabili proteggendo sé stessi e gli altri;
- f) conoscere le politiche sulla tutela della riservatezza applicate dai servizi digitali relativamente all'uso dei dati personali;

¹⁵¹ S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, cit., p. 67.

g) essere in grado di evitare, usando tecnologie digitali, rischi per la salute e minacce al proprio benessere fisico e psicologico; essere in grado di proteggere se' e gli altri da eventuali pericoli in ambienti digitali; essere consapevoli di come le tecnologie digitali possono influire sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale, con particolare attenzione ai comportamenti riconducibili al bullismo e al cyberbullismo¹⁵².

Il programma presentato dalla legge, che entra in vigore nell'anno scolastico corrente, prevede l'inserimento di un insegnamento trasversale di educazione civica, gestito da una rosa di docenti dall'organico scolastico su base curriculare, che si svolga in un monte ore obbligatorio non inferiore a 33 ore¹⁵³: è ancora presto per poter valutare oggettivamente l'efficacia della novità in virtù della sua corrente applicazione, ma è un chiaro sintomo della nuova direzione che sta prendendo l'istituto scolastico, soprattutto alla luce dell'attuale emergenza che impone un drastico ripensamento del ruolo del digitale all'interno della scuola.

I vantaggi del processo di digitalizzazione sono molteplici, e sintetizzati efficacemente da Giusti secondo quattro direttive principali:

- 1) «variabilità»: il passaggio dal testo cartaceo al mezzo digitale fa sì che un'intera opera possa racchiusa in un singolo *file* che, pertanto, può essere modificato¹⁵⁴, sia a livello di formato (passaggio da .doc a .pdf e viceversa, oppure compressione in cartelle .zip o .rar) sia a livello di interazione dell'utente, per cui si rimanda al terzo punto;

- 2) «multimedialità»: la diversità dei formati e dei *file* permette la fruizione del materiale attraverso più canali sensoriali¹⁵⁵ – è il caso del filmato, del *file* sonoro,

¹⁵² Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* (Pubblicata in GU 21 agosto 2019, n.195), pp. 3-4.

¹⁵³ Cfr. *ivi*, pp. 1-2.

¹⁵⁴ Cfr. S. Giusti, *Didattica della Letteratura 2.0*, cit., pp. 87-88.

¹⁵⁵ Cfr. *ivi*, p. 88.

ma anche del videogioco, *medium* che per eccellenza esprime le dinamiche e le modalità della digitalizzazione;

- 3) «interattività»: così come un *file* gode di variabilità e determinati contenuti multimediali prevedono necessariamente un'interazione da parte dell'utenza¹⁵⁶, tale caratteristica permea la quasi totalità degli strumenti digitali. I programmi di videoscrittura ne costituiscono l'esempio più lampante, ma anche il *medium* videoludico deve la propria unicità proprio a questa caratteristica;
- 4) «automazione»: la possibilità che il *medium* effettui spontaneamente e meccanicamente una serie di operazioni che, nel caso di *media* tradizionali non digitali, sarebbero relegate all'utente stesso¹⁵⁷ – si pensi ai correttori automatici, ma anche alle presentazioni Power Point, per cui è possibile impostare esecuzioni automatiche; ma anche, per fare un esempio più contemporaneo, all'avvio delle dirette *streaming* tramite il software Zoom.

Alla luce dei punti osservati, il continuo aggiornamento del corpo docenti appare chiara *conditio sine qua non* per lo sviluppo di una competenza digitale nei discenti che abbia un legame con l'educazione scolastica. L'esorbitante quantità di strumenti tecnologici in circolazione – perlopiù, nel 2020, legati a siti online piuttosto che a specifici software o hardware – impongono un processo di selezione che, in questa sede, tenderà a privilegiare pochi e specifici strumenti guadagnatisi recente fama nel corso dell'emergenza mondiale. Non si sta, quindi, facendo riferimento generico a *social network* oppure a siti con espreso contenuto didattico¹⁵⁸ o a particolari hardware¹⁵⁹, ma a quegli strumenti

¹⁵⁶ Cfr. *ivi*, p. 89.

¹⁵⁷ Cfr. *ivi*, pp. 90-91.

¹⁵⁸ Una buona rassegna di una quantità di siti di interesse didattico per il settore umanistico è fornita da A. Balbo, *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*, cit.

¹⁵⁹ La menzione sottintesa è alle Lavagne Interattive Multimediali (LIM), strumento che gode di una grande quantità di letteratura di riferimento ma che, all'atto pratico, gode tutt'ora di una cattiva reputazione legata a scarsa praticità da parte del personale docenti e tecnico e, soprattutto, dei problemi di connessione che affliggono l'Italia, cfr. *ivi*, pp. 21-28.

che consentono specificatamente lo svolgersi dell'attività didattica a distanza, identificata con l'acronimo DAD, e a strumenti integrativi in *smart working*.

3.2 «La scuola ai tempi del Covid-19»: coronavirus e didattica a distanza

Le tappe del processo sono note: dopo gli annunci del 7 marzo 2020, il lunedì successivo, 9 marzo 2020, la scuola è chiusa e costretta a fare i conti con la pandemia di Covid-19 e con le misure di contenimento elaborate dal governo italiano, che la costringono al ricorso alle TIC per garantire la prosecuzione della didattica nella fantomatica forma della DAD, la Didattica a Distanza. La misura verrà mantenuta fino al termine dell'anno scolastico, per ritornare alla tradizionale lezione in presenza in occasione dell'inizio dell'anno scolastico 2020-2021.

Tuttavia, l'avvento della temuta seconda ondata costringe a un nuovo ripensamento e, alla luce della nuova divisione della penisola in zone di differente rischio, la direzione che la scuola sta prendendo è quella di un nuovo ritorno integrale alla didattica a distanza, all'interno di uno scenario comunque in continuo cambiamento.

In altri termini, l'esigenza di costruire un effettivo bagaglio di competenze informatiche e digitali – soprattutto quelle relative alla coscienza critica –, tanto da parte dei docenti quanto da parte dei discenti si è trasformata in un'emergenza di primissimo piano, che coinvolge istituzioni extra-scolastiche. Si pensi agli annosi problemi della disponibilità degli hardware da parte di molte famiglie e, in generale, dell'arretratezza delle infrastrutture per la connessione in una grandissima area della penisola – problemi in gran parte tutt'ora insoluti, per quanto il governo stia facendo dei passi nella direzione di un maggiore accesso agli strumenti informatici da parte di scuole e di famiglie¹⁶⁰.

Relativamente al punto di vista dell'istituzione scolastica e, in particolare, dei docenti, è evidente come l'attuale situazione di emergenza costituisca l'aggravarsi di una situazione già problematica in sede pregressa. Il ripensamento e la riconfigurazione che

¹⁶⁰ Tuttavia, non sono rari casi di cronaca che raccontano come i singoli insegnanti si rechino nelle case delle famiglie di riferimento per consegnare personalmente computer o tablet.

vengono richiesti a tale figura nell'ultimo periodo riflettono anche una matrice ideologica che pare in accordo con le recenti tendenze sociali e politiche:

Chiuse le scuole per il virus, sempre in vacanza questi insegnanti, molti avranno pensato. La leggenda dell'insegnante che lavora poco, che fa due mesi di vacanza e va a scuola solo la mattina, è dura a morire, e ultimamente è stata fomentata dagli attacchi non solo delle forze politiche di destra, ma della opinione pubblica e della stampa. La critica ai "professori" e in genere agli uomini di cultura, accusati di "buonismo", ha imperversato sino a poco tempo fa (si ricordi la campagna contro i vaccini). Faceva parte di una ideologia e di una strategia, volta alla conquista non solo del potere politico, ma dell'egemonia (nel senso gramsciano del termine) che indubbiamente la destra è riuscita recentemente a conquistare¹⁶¹.

Nonostante il problema che interessa in questa sede sia, specificatamente, il rapporto tra la situazione corrente e il ricorso alle TIC, la menzione ad altre facce del problema è di rilievo nella misura in cui è necessario l'intervento di più parti – la scuola, il governo, le famiglie, i cittadini in generale – perché si possa affrontare davvero la questione. In particolare, il 17 marzo 2020 il Ministero dell'Istruzione ha pubblicato la nota 388, *Indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*, delineando quadri di riferimento che tradiscono principalmente tre ordini di problemi: 1) la preparazione informatica di docenti e discenti, su cui in questa sede si è lungamente insistito; 2) le dotazioni strumentali da parte delle famiglie, altro argomento sensibile; 3) la questione contrattuale per cui i docenti non ricevono una retribuzione relativa alle modificazioni del loro lavoro¹⁶².

¹⁶¹ R. Luperini, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 4*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/il-presente-e-noi/1139-la-scuola-ai-tempi-del-covid-19-4.html>

¹⁶² «[...] gli insegnanti "offrono" costantemente il loro lavoro (tempi di connessione non contabilizzati che esorbitano dal normale orario di servizio, trascorsi a selezionare, visionare, caricare materiale didattico che agevoli lo studio degli allievi, ore impiegate a leggere e inviare a mail, a rispondere su piattaforme a post, messaggi); docenti e famiglie forniscono a titolo personale e gratuito anche i mezzi necessari alla realizzazione della didattica a distanza (computer, contratti con gestori telefonici, energia elettrica, cavi di connessione)». D'Errico T., *La scuola ai tempi del Covid-19 / 5*, in «laletteraturaenoi», https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/1152-la-scuola-ai-tempi-del-covid-19-5.html

La cronistoria della «scuola ai tempi del Covid-19»¹⁶³ è ricca di episodi di difficoltà: docenti che incontrano problemi nel gestire le nuove tecnologie, discenti che non hanno la strumentazione o che non possono usufruirne secondo le tempistiche della scuola¹⁶⁴, una quantità di ore di lezione non gestibile dal punto di vista della soglia dell'attenzione se a distanza, discenti che in mancanza di una presenza fisica faticano a organizzarsi, problematiche nelle infrastrutture istituzionali per le assunzioni.

Per non trascurare il risvolto psicologico, particolarmente complesso in virtù dell'invasione della privacy che una videolezione può costituire. Come riportato da una docente, in un progetto di «laletteraturaenoi»¹⁶⁵ volto a raccontare l'esperienza della didattica in questa situazione di emergenza¹⁶⁶, da un dialogo avuto con una discente durante un'ora di lezione *online*:

In un sol colpo ci si ritrova gli uni in casa degli altri, con tanto di rumori in sottofondo, ombre che si aggirano e suppellettili che chissà quante cose avrebbero da raccontare. E non è possibile entrare in punta di piedi, quando si è in emergenza. Provo a recuperare chiedendo loro: «Hai avuto delle preoccupazioni all'idea che la scuola sarebbe “entrata” a casa tua?» «Sì, prof. Perché ho tanti fratelli e in casa siamo in tanti, e avevo paura che i miei parenti e i miei fratellini piccoli avrebbero fatto troppo rumore, ma poi ho capito che si poteva disattivare il microfono e quindi mi sono sentita più tranquilla»¹⁶⁷.

Per quanto le problematiche in seno a una didattica a distanza siano lampanti e distribuite su più livelli¹⁶⁸, è altrettanto evidente come, adesso, la DAD sia indispensabile e sia altresì indispensabile imparare a instaurarvi una serena convivenza. Ma, se fino a quest'altezza si è discusso intorno alle questioni da punto di vista teorico e generale, quali

¹⁶³ F. Rappazzo, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 1*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/il-presente-e-noi/1132-la-scuola-ai-tempi-del-covid-19-1.html>

¹⁶⁴ Si pensi ai casi di famiglie con più figli e un solo computer in caso di sovrapposizione delle ore di lezione.

¹⁶⁵ F. Rappazzo, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 1*, cit.

¹⁶⁶ Un'iniziativa simile è stata avviata da «leparoleelecose», cfr. G. Accardo, *Diario della distanza / 3*, in «leparoleelecose», <http://www.leparoleelecose.it/?p=38460>.

¹⁶⁷ M. Giansanti, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 3*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/il-presente-e-noi/1138-la-scuola-ai-tempi-del-covid-19-3.html>

¹⁶⁸ Per l'approfondimento dei maggiori rischi della DAD si rimanda all'ultimo paragrafo del capitolo.

sono, specificatamente, gli strumenti *effettivamente* a disposizione dei docenti di letteratura italiana nelle scuole secondarie di II grado? E, prima ancora di rispondere al primo quesito, quali sono i principali approcci didattici relativamente a quest'ambito, così diverso rispetto alla didattica frontale in presenza, per il quale la mera indicazione manualistica non è più sufficiente?

3.3. Nuovi approcci didattici

3.3.1. *Flipped classroom*

Letteralmente, l'espressione *flipped classroom* significa «classe capovolta», intendendo, con essa, una modalità di insegnamento e di educazione regolata da un'inversione dei tradizionali tempi e schemi di lavoro. Il modello, detto altresì *flip teaching*, trova i suoi fondamenti pedagogici nell'attivismo pedagogico di Dewey¹⁶⁹ e nel pensiero di Montessori¹⁷⁰, ma li rapporta con le possibilità offerte dalle TIC, più precisamente dai contenuti multimediali. Se, solitamente, i due tempi tradizionali dell'insegnamento prevedono un primo momento di spiegazione da parte del docente in aula, seguito da un secondo momento di studio autonomo da parte del discente a casa, la *flipped classroom* presenta invece un'inversione di questi tempi, cercando di relazionare l'autonomia nello studio all'uso e alla fruizione di contenuti digitali:

[...] nel modello *flipped* il primo momento consiste nell'apprendimento autonomo da parte di ogni studente, dove l'ausilio di strumenti multimediali risulta particolarmente efficace e produttivo, che avviene all'esterno delle aule scolastiche. Il secondo momento prevede che le ore di lezione di aula vengano utilizzate dall'insegnante per svolgere una didattica personalizzata fortemente orientata alla messa in

¹⁶⁹ Per cui lo studente assume coscienza della propria centralità nel processo formativo, con analogie con la «prospettiva centrata sullo studente» esposta in precedenza.

¹⁷⁰ Che, analogamente a Dewey, professa la padronanza di sé del discente, cfr. F. P. Romeo, *Flipped classroom*, in «nuovadidattica», <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/14-self-directed-learning/flipped-classroom/>

pratica delle cognizioni precedentemente apprese, dove la collaborazione e la cooperazione degli studenti sono aspetti che assumono centralità¹⁷¹.

Analizzando il modello dal punto di vista pedagogico, appare chiaro come in una certa misura il modello di *flip teaching* presenti consonanze con quello della «prospettiva centrata sullo studente», in virtù della centralità che quest'ultimo assume nel proprio processo formativo, verso il quale è chiamato ad avere un maggiore senso di responsabilità. Se da un lato questo modello può permettere una forte personalizzazione della didattica – assegnando, ad esempio, differenti contenuti multimediali, pur appartenenti a una medesima unità didattica, a diversi discenti in base ai loro interessi –, dall'altro presenta evidenti lacune, *in primis* quella relativa all'attuale disomogeneità dell'accesso alle risorse tecnologiche¹⁷².

3.3.2. *Blended learning*

Un altro moderno approccio didattico, questa volta proveniente dall'America e non ancora integrato in Italia¹⁷³ – per quanto, in realtà, già presente ma non ricondotto a tale nome¹⁷⁴ – è il *blended learning*, o «apprendimento ibrido». Diffuso a partire dagli anni Sessanta ma entrato nelle scuole americane con più forza negli anni Novanta¹⁷⁵, grazie all'ingresso nelle scuole dei CD-ROM, il *blended learning* prevede una riduzione delle ore di lezione in presenza per integrare in massima quantità le lezioni *online*, relegando in tale spazio solo quelle attività che non richiedono una presenza fisica in aula. Di rilievo durante la pandemia da Coronavirus¹⁷⁶, tale modello basa il proprio presupposto sul mantenimento dell'importanza della corporeità del docente con tutte le conseguenze che ciò

¹⁷¹ Ibid.

¹⁷² Cfr. M. Maglioni, F. Biscaro, *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Trento, Erickson, 2014., pp. 18-20.

¹⁷³ Almeno, non a livello accademico.

¹⁷⁴ Ne è indice la quasi totale assenza di bibliografia di riferimento in lingua italiana; attualmente, uno dei migliori testi di riferimento in italiano è M. B. Ligorio, *Blended Learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*, Roma, Carocci, 2006.

¹⁷⁵ Cfr. N. Friesen, *Defining Blended Learning*, https://web.archive.org/web/20150501020230/http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf, pp. 4-5.

¹⁷⁶ Si pensi, a titolo esemplificato, alla quantità di scuole pubbliche e private che, prima del dpcm del 3 novembre 2020, hanno sperimentato una didattica con giorni in presenza alternati a giorni a distanza.

implica dal punto di vista comunicativo, impiegando l'ausilio delle TIC solo dove necessario, senza depauperarne le funzioni.

In altri termini, per quanto ancora in Italia l'espressione *blended learning* non goda di grande fortuna, è evidente come la corrente modalità a distanza abbia, più o meno involontariamente, introdotto questo nuovo modello, sebbene rimanga ancora distante dalle intenzioni di molti docenti:

Gli insegnanti però sanno bene 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 [...]. Oggi, semplicemente, fanno di necessità virtù¹⁷⁷.

I casi in cui l'«apprendimento ibrido» è correntemente in pratica, non solo nel corso dell'emergenza ma anche in situazioni pregresse, corrispondono alla consegna dei compiti *online*, alla possibilità di effettuare test direttamente da casa e, in generale, a quelle piattaforme che consentono che il dibattito di classe non sia confinato solo all'*offline*. Le piattaforme e-learning e, in generale, i forum¹⁷⁸. Tendenzialmente gli strumenti a disposizione sono gratuiti e *open source*¹⁷⁹ e rispondono all'acronimo di LCMS, *Learning Content Management System* – risultato dell'unione di *Content Management System* e *Learning Management System*¹⁸⁰.

I vantaggi offerti dal modello sono molteplici, soprattutto in virtù della connessione che il docente può instaurare con la quotidianità dei discenti, mettendo a loro disposizione collegamenti a ipertesti e contenuti multimediali che, in qualche misura, gettino un ponte tra gli interessi specifici degli stessi e il contenuto delle lezioni¹⁸¹. Traspare come, tuttavia, l'accoppiamento di un simile modello alla didattica a distanza, che predilige un insegnamento tramite software di videochiamata *et similia*, possa risultare eccessivamente

¹⁷⁷ R. Luperini, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 4*, cit.

¹⁷⁸ Esistono anche casi di forum studenteschi elaborati direttamente su piattaforme *open source*, come *Forum Free* o *Forum Community*.

¹⁷⁹ Non legati all'acquisto di licenza e aperti alla modifica da parte dell'utenza.

¹⁸⁰ Cfr. S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, cit., pp. 112-115.

¹⁸¹ Un esempio immediato è la menzione *offline* della *Divina Comedia* recitata da Benigni cui può seguire, *online*, la visione autonoma del video su YouTube prima ancora della lezione sul *Canto I*.

ridondante, costringendo i discenti a un utilizzo prolungato dei dispositivi elettronici e a una riduzione del contatto non solo con la corporeità altrui ma, soprattutto, con il testo.

3.3.3. *WebQuest*

Elaborato presso l'Università di Stato di San Diego da Bernie Dodge nel 1995¹⁸², il modello *WebQuest* rappresenta un altro tentativo di integrazione delle TIC all'interno della didattica e si caratterizza per l'orientamento alla ricerca e all'indagine, nell'ottica di favorire pensiero critico e *collaborative learning*¹⁸³. All'atto pragmatico, il *WebQuest* si risolve nello svolgimento di ricerche online seguendo uno schema di incarichi ben preciso¹⁸⁴: a partire dall'assegnazione, da parte del docente, di una rosa di fonti selezionate, compito dei discenti è quello di effettuare ricerca all'interno dei siti individuati, vagliando i singoli contenuti con spirito critico per realizzare in autonomia il proprio elaborato, di qualunque tipo si tratti.

A differenza dei modelli precedentemente esposti, il *WebQuest* si configura più come uno strumento piuttosto che come una metodologia completa, in virtù della sua malleabilità e adattabilità ai singoli contesti: una *WebQuest* può, fondamentalmente, essere assegnata per qualsiasi argomento, autore, tema o genere e rappresenta, in altri termini, uno degli strumenti più importanti nel solco di una maggiore integrazione tra TIC e didattica¹⁸⁵.

In ultima istanza, si evince come la quantità di strumenti e di approcci didattici, dal punto di vista delle competenze digitali, non manchi, sebbene provenga in gran parte da territori d'oltreoceano, che da tempo dispongono di mezzi – tecnologici e di connessione – di gran lunga superiori e più accessibili rispetto a quanto accade nel territorio italiano. L'effettiva qualità di tali approcci, tuttavia, è sempre da misurarsi con lo specifico contesto classe e con l'individualità dei singoli docenti. Docenti che, a partire dalla nuova e

¹⁸² Cfr. <http://webquest.org/>.

¹⁸³ Un approccio pedagogico che vede nell'insegnamento collettivo una strategia per l'insegnamento e predilige l'assegnazione di compiti di gruppo per favorire competenze come il *team working*.

¹⁸⁴ Precisamente, lo schema è: 1) introduzione, 2) compito, 3) procedimento, 4) risorse, 5) valutazione, 6) conclusione. Tuttavia, a parere di chi scrive, la classificazione pare troppo rigida e pleonastica per meritare una menzione in corpo.

¹⁸⁵ Si aggiunga l'auspicio di chi scrive che, nel corso delle 33 ore previste dal Ministero per l'insegnamento trasversale della cittadinanza digitale, ci si occupi anche di simili strumenti.

irrinunciabile premessa di essere «immigrati digitali»¹⁸⁶, si trovano di fronte l'ennesima sfida che la postmodernità pone loro, operare una scelta non più solo a livello di manuale e di modello didattico di riferimento, ma anche a livello di strumentazione digitale da prediligere per lo svolgimento dell'attività a distanza:

Oscillo [...] tra comportamentismo e costruttivismo, con qualche sprazzo di connettivismo, ma non riesco a essere contenta di me, quando mi ritrovo scaraventata in un mondo che non conosco. È necessario fare ogni volta delle scelte: quale metodologia è migliore per questo percorso? *Flipped classroom*, *blended learning*, *WebQuest*? Occorre programmare, condividere, confrontarsi! Però non è il momento di buttarsi nel grande gioco dei tools, meglio fare con quel che si ha in «dispensa»¹⁸⁷.

In particolare, alla luce delle metodologie e degli strumenti disponibili, la presente trattazione intende analizzare nel dettaglio uno dei *tool* che, in virtù della sua immediata accessibilità e universalità, più di altri è stato nel corso della crisi adottato per gestire la didattica a distanza – e che si presta, inoltre, a essere utilizzato secondo la metodologia che il singolo docente preferisce –: il servizio gratuito di Google, che nell'ultimo periodo ha posto in difficoltà i docenti più impreparati, adesso sempre più usi a una nuova *routine* di «traffico di carico-scarico-compiti su *Google Classroom*»¹⁸⁸.

3.4 Nuovi strumenti didattici: Google Classroom

Inizialmente introdotto nel 2014 come una funzionalità di *G Suite for Education*, una suite di software di Google dedicati al lavoro e alla scuola ora raggruppati col nome di *Google Workspace*, nel 2017¹⁸⁹ *Classroom* è stato aperto a qualsiasi utente personale

¹⁸⁶ S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, cit., p. 16.

¹⁸⁷ M. Giansanti, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 3*, cit.

¹⁸⁸ Ibid.

¹⁸⁹ Anno dal quale la piattaforma è divenuta gratuita anche per chi non sottoscrive abbonamenti ai servizi proprietari di Google.

di Google, divenendo, soprattutto durante l'emergenza, un punto di riferimento importante per la didattica a distanza e, in generale, per l'integrazione delle TIC a scuola – un modello col quale si sposa particolarmente bene è, non a caso¹⁹⁰, il *blended learning*. La prima, indiscutibile caratteristica saliente di *Classroom* è proprio l'essere un software proprietario di Google, richiedente pertanto delle credenziali presso l'omonimo sito per effettuare l'accesso: dal momento che la stragrande maggioranza dei discenti è in dotazione di uno *smartphone* Android, che richiede un account Google di *default*, la grandissima disponibilità del software è evidente, anche in virtù della sua (recente) gratuità.

Classroom si differenzia da una gran parte degli strumenti digitali per la chiarezza degli scopi per cui è progettato. In altri termini, il software non è assimilabile a una piattaforma di *e-learning* o a un forum e non sostituisce nemmeno la didattica a distanza, non permettendo di gestire videocchiate *et similia* ma, più precisamente, ne costituisce un sostegno in termini logistici. Si tratta di uno strumento che, pur essendo salito agli onori della cronaca solo di recente, può rappresentare un'integrazione fissa all'interno di ogni progetto didattico, soprattutto in termini di *blended learning* e *WebQuest*. Nella fattispecie, attraverso la creazione di stanze virtuali in cui raccogliere la classe per corsi, il software si prefigge di adempiere a tre funzioni attraverso le sue quattro finestre principali («*stream*», «lavori del corso», «persone», «voti»):

1. «assegnazione dei compiti»¹⁹¹: la seconda finestra, «lavori del corso», consente all'utente di caricare dei file in condivisione con gli altri partecipanti, permettendo la creazione di una diversa tipologia di file (compiti, compiti con quiz, domande, materiali...) e di scaricare e modificare il file sul proprio computer personale, sia di gestire le risposte a eventuali compiti direttamente online. Sfruttando l'archiviazione su *cloud* di *Google Drive* e aggiornandosi attraverso il ricorso a *Google Calendar*, l'integrazione di *Classroom* nello *smartphone* del discente è tale da permettere un rapido controllo di assegnazioni e scadenze in quasi ogni circostanza – di rilievo notare come, nonostante l'app di riferimento

¹⁹⁰ In virtù della provenienza americana di ambedue, che riflette comunque una certa vicinanza dal punto di vista ideologico.

¹⁹¹ R. Osti, *Google Classroom: guida rapida per l'insegnante*, 2014, <https://www.camardella.net/my-site/wp-content/uploads/classroom-gestire-corsi.pdf>, p. 28.

presenti ancora molte problematiche, sia possibile interagire con i compiti di *Classroom* direttamente da sistemi operativi mobili;

2. «valutazione»¹⁹²: sempre nella seconda schermata, «lavori del corso», è possibile elaborare compiti, quiz e domande con un punteggio predefinito già assegnato, in modo da automatizzare la procedura di valutazione¹⁹³. La quarta finestra in particolare, «voti», permette di gestire senza sforzi di natura logistica tanto il quadro d'insieme delle valutazioni di ogni discente quanto il dettaglio dell'andamento di ogni singola prova;
3. «comunicazioni con gli studenti»¹⁹⁴: la prima finestra, «stream», rappresenta l'ideale *home page* da cui il docente fa partire tutte le comunicazioni verso gli studenti, si tratti dell'assegnazione di un nuovo incarico, della fissazione di una nuova scadenza o del caricamento di materiali per l'approfondimento interdisciplinare. Oltre a generare automaticamente notifiche per ogni nuovo contenuto caricato, la finestra è il luogo dove è possibile effettuare post sulla falsariga dei *social network* e delle piattaforme per l'*e-learning*, con la differenza che, grazie al collegamento con l'account Google, la gestione delle notifiche è già automatizzata direttamente dallo *smartphone* del discente¹⁹⁵.

Google Classroom si qualifica, quindi, per rappresentare un ideale strumento di accompagnamento che accorpa in sé una quantità di funzioni che, altrimenti, si svolgerebbero in sedi separate – tuttavia, il significativo rovescio della medaglia è come la didattica a distanza stia spingendo spesso la scuola ad appoggiarsi a software realizzati

¹⁹² Ivi, p. 29.

¹⁹³ Nonostante in precedenza, ricorrendo a Giusti, si sia detto come l'automazione costituisca uno dei punti a vantaggio del ricorso alle TIC, è opportuno notare come una verticalizzazione di tale componente possa costituire un inaridimento di determinate procedure.

¹⁹⁴ R. Osti, *Google Classroom: guida rapida per l'insegnante*, cit., p. 30.

¹⁹⁵ A differenza di una grande quantità di piattaforme *online* che presentano grandi problematiche sia dal punto di vista della gestione delle notifiche che da quello dell'utilizzo da dispositivi mobili. È il caso, a titolo esemplificativo, del software *Nuvola* di Madisoft, ancora manchevole di un'applicazione per cellulari.

esternamente all'ambiente scolastico, per quanto pensati in rapporto con esso¹⁹⁶. Da non trascurare che tra gli strumenti forniti da Google in correlazione a *Classroom* rientra *G Suite for Education*, strumento secondario ma essenziale per la formazione di quei docenti che incontrano più frequentemente le difficoltà dell'essere «immigrati digitali». Trattasi di un vero e proprio corso di formazione per il corretto utilizzo della piattaforma, destinato prevalentemente ai docenti ma del tutto aperto e accessibile anche dagli studenti e dalle loro famiglie di riferimento¹⁹⁷: dal punto di vista dell'aggiornamento del corpo docenti, quindi, *G Suite for Education* rappresenta un'occasione di acquisizione di competenza svolgibile in modo completamente autonomo dalla scuola – per quanto ciò presenti lati positivi quanto negativi¹⁹⁸.

Inoltre, la semplicità di utilizzo, il *design* minimale dell'interfaccia e la grande disponibilità di guide illustrate, tanto in versione .pdf quanto sotto forma di video, fanno di *Classroom* uno strumento utile anche per una prima alfabetizzazione da parte dei docenti meno avvezzi alle nuove tecnologie. In ultima istanza, la possibilità di accesso da *smartphone* è altrettanto significativa in virtù della disponibilità dei mezzi tecnologici¹⁹⁹.

3.5 Per una didattica sperimentale: Gamification e medium videoludico

In ultima istanza, a chiusura della trattazione si è deciso – alla luce dei contenuti finora esposti e polarizzabili non solo in educazione e insegnamento, ma anche in presenza e assenza, in *offline* e *online* – di includere nell'analisi un esempio di didattica postmoderna che ponga la competenza digitale in primo piano. Si sta facendo riferimento a quella moltitudine di approcci fortemente interdisciplinari che si collocano sotto il nome generico di *Gamification*, disciplina di matrice americana che sta diffondendosi in Italia

¹⁹⁶ Da questo punto di vista, l'auspicio è che col tempo si giunga alla realizzazione di software concepiti direttamente all'interno dell'istituzione scolastica, e non in ambiente aziendale.

¹⁹⁷ Secondo la prassi in uso secondo cui la maggior parte delle piattaforme didattiche online fornisce ai genitori strumenti di monitoraggio delle attività.

¹⁹⁸ Per quanto l'esistenza di un corso di aggiornamento disponibile online sia un contenuto di sicuro interesse, una gestione dell'aggiornamento che da parte dell'istituzione stessa permetterebbe l'elaborazione di un ambiente di competenze digitali più omogenee.

¹⁹⁹ Si cita, nuovamente, l'esempio di una famiglia con più figli iscritti alla scuola dell'obbligo ma con un solo computer in casa: il ricorso a piattaforme come *Classroom* garantisce che ogni discente abbia accesso indifferenziato ai contenuti digitali, previo possesso di uno *smartphone* personale.

solo negli ultimi tempi²⁰⁰ e che vede i suoi esordi a partire da alcune teorie di *game design* elaborate dopo il 2005:

Serious games, funsultants and funology, countercultural play and pervasive games show that the use of games and play beyond the modernist confines of leisure times and playgrounds is far from new. Still, they remained relatively niche phenomena happening in research labs and subcultures. It was in the U.S. technology industry where between 2005 and 2010, some of these traditions would be absorbed and then strategically grown into «a thing» called gamification, to take off rapidly after January 2011²⁰¹.

Singularità della *Gamification* è, appunto, il suo fortissimo legame di interdipendenza con il mondo videoludico, da cui trae ispirazione per modulare le proprie caratteristiche. D'altra parte, i legami della *Gamification* sono anche, indubbiamente, con la pedagogia e la psicologia, in particolare la psicologia della motivazione e delle emozioni²⁰²: uno degli elementi cardine della strutturazione delle unità didattiche secondo la *Gamification* è, infatti, proprio la motivazione dei discenti.

Da questo punto di vista, le modalità con cui i videogiochi generano nell'utenza un sistema di ricompensa, di punizione, di senso di sfida e di gratificazione sono importanti fattori motivazionali, in grado di mantenere l'utente incollato di fronte allo schermo anche per tempi prolungati: obiettivo della *Gamification* è riprodurre le medesime dinamiche tipicamente ludiche che garantiscono quell'immersione che in precedenza si è definita «esperienza di flusso» all'interno di un ambiente non ludico – in questa sede, quello scolastico²⁰³.

²⁰⁰ In particolare, nelle scuole primarie e dell'infanzia.

²⁰¹ S. Deterding, *The ambiguity of games: histories and discourses of a gameful world*, in S. Walz, S. Deterding (a cura di), *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*, Londra, The MIT press, 2014, p. 30.

²⁰² Ivi, p. 27.

²⁰³ Tuttavia, l'approccio della *Gamification* può essere applicato anche ad altri campi come l'*e-commerce* o la finanza, secondo un principio di trasversalità tipicamente americano. Cfr. PJ rey, *Gamification and post-fordist capitalism*, in S. Walz, S. Deterding (a cura di), *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*, Londra, The MIT press, 2014, pp. 277-280.

La motivazione è, pertanto, percepita come irrinunciabile punto di partenza per generare un'esperienza di insegnamento che appassioni il discente. Con Recalcati, è possibile vedere questa spinta alla motivazione come un processo di «erotizzazione» del contenuto dell'insegnamento. Seguendo il linguaggio americano della *Gamification*, invece, si opererebbe una comparazione tra una classe di discenti e un'«utenza appassionata»:

Around 2005, with the rise of web 2.0 business models centering on «harnessing collective intelligence» [...], web startups increasingly faced the challenge how to motivate users to sign up with the offered service, invite their friends, and part with their share of said collective intelligence. In reaction to this demand, in January 2005 Kathy Sierra, author and coeditor of the popular *Head First* book series with technology publisher O'Reilly, began to write about game design as an important inspiration for «Creating Passionate Users»²⁰⁴.

Il paragone, tipicamente postmoderno, è rivelatorio della matrice ipercognitivista del modello, che pone in rilievo, insieme alle competenze digitali, anche le prestazioni e il rendimento immediato: collegando l'insegnamento a circuiti videoludici – e, quindi, offrendo ricompense per le risposte corrette, distribuendo punteggi, fornendo «trofei»²⁰⁵ da esibire –, il primo, grande rischio evidente è di ridurre l'insegnamento a una rincorsa al premio, incentivando la competizione piuttosto che il dibattito o la collaborazione. Pur non esistendo ancora una letteratura italiana di riferimento, in passato sono già stati elaborati diversi tentativi di *Gamification ante-litteram*, tendenzialmente nella forma di quiz videoludici: si cita, a titolo esemplificativo, il caso di *aLatin*. Trattasi di una piattaforma che consente ai discenti di effettuare dei veri e propri giochi basati sul riconoscimento di competenze nel relativo ambito disciplinare – in questo caso, la grammatica e la letteratura latina – attraverso assegnazione di punti esperienza tramite i quali gli *avatar* virtuali degli studenti salgono di livello e acquisiscono potenziamenti e agevolazioni nello

²⁰⁴ S. Deterding, *The ambiguity of games: histories and discourses of a gameful world*, in S. Walz, S. Deterding (a cura di), *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*, Londra, The MIT press, 2014, p. 31.

²⁰⁵ Ivi, p. 44.

svolgimento delle prove successive²⁰⁶. Al di là di questa digressione, è evidente come la direzione competitiva che un ramo della *Gamification* tende a prendere presenti un significativo cozzo con le metodologie e le idee esposte nella presente trattazione.

In questa sede, pertanto, non interessa quell'aspetto della *Gamification* che tenta di trasformare l'esperienza dell'insegnamento in un gioco a premi – per certi versi, paurosamente prossimo alla funzione dell'«insegnante-intrattenitore»²⁰⁷ tanto temuto da Luperini – ma, piuttosto, quello che pone in risalto i principi di erotizzazione dell'insegnamento in relazione agli strumenti dell'era digitale: il *medium* videoludico.

Nel solco dell'interdisciplinarietà come esposta nel secondo capitolo e alla luce del suo collegamento all'ambiente digitale – e alla conseguente possibilità di relativo sviluppo di competenze digitali –, il videogioco, in virtù della complessità e della polisemia del suo linguaggio, si presta a rappresentare un'occasione di «erotizzazione» del contenuto dell'insegnamento scolastico. È noto come la semiotica si occupi da tempo di studiare e decodificare i segnali dei videogiochi²⁰⁸, riconoscendovi un dato materiale che è anche antropologico²⁰⁹, e come questi siano sempre più parte presente – a tratti ossessiva – nella quotidianità di buona parte dei discenti, insieme ad altri media digitali più o meno specifici²¹⁰; ed è altresì noto l'indubbio legame che i videogiochi intrattengano con una moltitudine di arti – visive, sonore, letterarie – tali da farne il *medium* interdisciplinare per eccellenza. Il *medium* videoludico, in virtù di questi suoi legami, può arrivare a costituire una nuova forma di letteratura per molti discenti e, nei cui confronti, la stessa letteratura reagisce:

I videogame, grazie all'immediata esibizione della virtualità impressa in ciascuna delle immagini presentate, consentono al discorso letterario di riconoscere le potenzialità che si annidano nelle sue maglie immateriali: la vocazione virtuale che, da sempre, lo connota. Quello che i videogame mostrano esplicitamente costituisce, in altre parole, il modello implicito intorno al quale la scrittura letteraria ha costruito

²⁰⁶ Cfr. A. Balbo, *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*, cit., pp. 72-73.

²⁰⁷ Cfr. R. Luperini., *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 60.

²⁰⁸ Cfr. S. Calabrese, *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Milano, Mondadori, 2010, p. 212.

²⁰⁹ Cfr. I. Celli, *La semiotica nei videogiochi*, in «ilovevg», <https://ilovevg.it/2020/04/semiotica-e-videogiochi/>.

²¹⁰ Il pensiero va a piattaforme *social network* di capillare diffusione di massa come *TikTok* o *Instagram*.

nel corso del tempo la propria fisionomia. Come negare, infatti, che le immagini letterarie – volatili, approssimative, indefinite per natura – possiedano una loro materialità? Lo testimonia lo strato denso di passioni, umori, desideri, sia fisici sia intellettivi, la cui attivazione automatica nel lettore è richiesta dal testo come requisito essenziale per l'adempimento della propria funzione creativa [...].²¹¹

In altri termini, il medium videoludico pare rappresentare, in virtù delle proprie caratteristiche, un mezzo ideale per coniugare un metodo didattico fondato sull'interdisciplinarietà con un'apertura nella direzione delle competenze digitali: nel caso in cui il legame con la materia letteraria non risulti forzato, l'integrazione di menzioni al mondo videoludico può rientrare nell'ottica di un'unità didattica. Alla luce dei dati sociali e antropologici in esso contenuti, il videogioco è stato oggetto di alcuni studi anche a livello accademico: in particolare, la casa editrice Unicopli ha tentato, dal 2003 al 2016, una strada inedita con la collana *Ludologica. Videogames d'autore*. Partendo da uno specifico videogioco o da una saga di videogiochi, intento della collana era di approfondirne retrospettivamente le componenti antropologiche e le influenze culturali, integrando il fenomeno videoludico all'interno di uno scenario più complesso, che eccedesse il medium di partenza. Si riporta, a dimostrazione del forte carattere di interdisciplinarietà della collana, la primissima pagina di una monografia dedicata a una serie videoludica nipponica di grande fortuna in Occidente:

La condizione postmoderna, scrive Lyotard, coincide con la crisi delle grandi narrazioni. Le pretese totalizzanti e oggettivanti delle spiegazioni e dei racconti tecnico-scientifici entrano in declino per essere sostituite dalla logica del frammento, dell'incessante spostamento. La postmodernità videoludica sembra trovare esempi sempre più convincenti, con la crisi dei generi consolidati e il conseguente emergere di meccaniche di gioco ibride, con la crescente autorialità degli utenti che programmano e condividono con altri giocatori scenari ludici aggiuntivi²¹².

²¹¹ A. Mazzarella, *La grande rete della scrittura: la letteratura dopo la rivoluzione digitale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008, p. 112.

²¹² F. Calamosca, *Final Fantasy. Vivere tra gli indigeni del cyberspace*, Milano, Unicopli, 2003, p. 11.

In altri termini, un docente che voglia introdurre a una classe quinta di una scuola secondaria di II grado il concetto di crisi delle narrazioni e di postmodernismo letterario può, per spiegare più efficacemente il fenomeno del postmoderno, ricorrere all'integrazione dei videogiochi in qualità di espressione del medesimo fenomeno globale, individuando i punti di contatto tra le narrazioni letterarie e quelle videoludiche²¹³. L'esempio biografico di chi scrive, invece, è relativo all'attraversamento di un'unità tematica nel corso di un'ora di lezione privata in inglese: quando il discente, restio alla lettura di *1984*, ha scoperto e successivamente – in maniera autonoma, a casa propria – giocato un videogioco la cui narrazione è fortemente condizionata dalla distopia orwelliana²¹⁴, ha scoperto per il testo un interesse inedito che lo ha portato a consumarlo in capo a pochi giorni.

3.6 *Rischi e problematiche della didattica a distanza*

Nel corso della trattazione, l'ambiente digitale è stato inserito nel contesto scolastico alla luce di rilevazioni sul piano pedagogico e, poi, più prettamente didattico, con particolare attenzione all'interdisciplinarietà e all'ibridazione, di cui le TIC sono espressione imprescindibile ai fantomatici «tempi del Covid-19». Si è visto come la presenza fisica dell'insegnante rappresenti un elemento insostituibile di ogni processo educativo in virtù di una molteplicità di fattori, in primo luogo di matrice comunicativa. Lo stile dell'insegnante, la corporeità della sua voce e dei suoi gesti, non sono sostituibili attraverso il monitor di un computer che, inevitabilmente, priva l'insegnamento, gli insegnanti e financo i discenti stessi di una parte della loro unicità.

²¹³ Gli esempi sono molteplici e non è interesse specifico di questa trattazione fornire una specifica rassegna videoludica, per quanto si possano citare, come massimi esempi, i titoli videoludici *Chrono Trigger* di Hironobu Sakaguchi del 1996, che presenta una re-interpretazione dei testi della *Bibbia* in chiave nichilistica e postmoderna, e *Shadow of the Colossus* di Fumito Ueda del 2005, che affronta il tema della depressione ricorrendo a un immaginario di matrice tardo-antica e una rappresentazione del tema della religione che sfocia in esoterismo.

²¹⁴ Il titolo in questione è *Half-Life 2*, rilasciato da Valve Corporation nel 2004 e particolarmente importante per le sue innovazioni in campo narrativo, talmente forti da condizionare parte della successiva produzione in campo cinematografico, cfr. J. Stenros, *Behind games: playful mindsets and transformative practices*, in S. Walz, S. Deterding (a cura di), *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*, Londra, The MIT press, 2014, p. 201.

Le tecnologie informatiche esistono, sono una realtà più consolidata oltreoceano e meno in Italia, ma indubbiamente in costante sviluppo e integrazione al sistema scolastico e alla quotidianità dei discenti e dei docenti che necessitano di un aiuto nella loro transizione nell'era digitale. Il supporto delle TIC può così dare vita a nuovi modelli di didattica, più accessibili, flessibili e attenti alle esigenze degli studenti, ma che non dimentichino né trascurino la preminenza dell'interazione tra l'insegnante e la classe, senza la quale verrebbe meno il presupposto per l'incontro con l'Altro che ogni ora di didattica della letteratura italiana può rappresentare:

Consapevole di tutti i processi sommari di ogni grado a un sistema d'istruzione unidirezionale considerato obsoleto e improduttivo, io so che, per quanto mi riguarda e per via del tutto induttiva, i risultati migliori a scuola li ho ottenuti e li ottengo tuttora con lezioni frontali²¹⁵.

Le due derive dell'insegnamento appaiono chiare e sono state sinteticamente racchiuse da Luperini nelle formule opposte di «insegnante logotecnocrate», in possesso di un sapere che agli occhi dei discenti appare desueto, meccanico e fine a sé stesso, e «insegnante-intrattenitore» che, in virtù della sua volontà di motivare i discenti e avvicinarsi alla loro realtà, finisce per confondersi con essa perdendo i connotati della propria autorità. Ancora una volta, i concetti di interdisciplinarietà e ibridazione intervengono nella direzione di una medietà che pare tanto espressione di un compromesso con le logiche imperanti nella globalizzazione postmoderna quanto la via da operare, in bilico tra tradizione e innovazione, per elaborare una didattica che si nutra delle proprie stesse problematiche, magari senza pervenire mai a una sintesi di sé stessa ma sempre riflettendo criticamente intorno alla propria *raison d'être*: la democratizzazione e la necessità dell'Altro.

²¹⁵ R. Contu, *Elogio della lezione frontale. Il multimediale, le parole e il gesso*, in «laletteraturaenoi», https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/436-elogio-della-lezione-frontale-il-multimediale,-le-parole-e-il-gesso.html.

BIBLIOGRAFIA

Monografie

- AFRIBO Andrea, *Poesia contemporanea dal 1980 a oggi*, Roma, Carocci, 2007.
- AFRIBO Andrea, *Poesia italiana postrema: dal 1970 a oggi*, Roma, Carocci, 2017.
- ARMELLINI Guido, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Bologna, Zanichelli, 1987.
- ARMELLINI Guido, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli, 2008.
- BAJANI Andrea, *La scuola non serve a niente*, Roma-Bari, Laterza, 2014.
- BALBO Andrea, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Torino, UTET Università, 2007.
- BALBO Andrea, *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*, Bologna, Pàtron, 2018.
- BARTHES Roland, *La grana della voce: interviste 1962-1980*, a cura di Lonzi Lidia, Torino, Einaudi, 1986.
- BATINI Federico, *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, 2013.
- BAUMAN Zygmunt, *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2000.
- BISCALDI Angela, *Etnografia della responsabilità educativa*, Bologna, Archetipolibri, 2013.
- BROOKS Jacqueline Grennon, *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*, Alexandria, VA: ASCD, 1999.
- CALABRESE Stefano, *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Milano, Mondadori, 2010.

- CALAMOSCA Fabio, *Final Fantasy. Vivere tra gli indigeni del cyberspace*, Milano, Unicopli, 2003.
- CALVANI Antonio, *Manuale di tecnologia dell'educazione. Orientamenti e prospettive*, Pisa, ETS, 2004.
- CASTOLDI Mario, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009.
- CASTOLDI Mario, *Progettare per competenze: percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2011.
- CHIOSSO Giorgio, *Pedagogia, Scuola e Progetto educativo nazionale, L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983.
- CHOMSKY Noam, *Le dieci leggi del potere*, Milano, Ponte alle Grazie, 2017.
- COCCHIA Enrico, *Il problema della scuola in Italia*, Napoli, Luigi Pierro Editore, 1907.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, *A life worth living: Contributions to positive psychology*, New York, Oxford University Press, 2006.
- D'AMICO Nicola, *Storie e storia della scuola italiana dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010.
- DE BENI Rosanna, MOÈ Angelica, CORNOLDI Cesare, *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento*, Trento, Erickson, 2000.
- DE CONCILIIIS Eleonora, *Che cosa significa insegnare?*, Napoli, Cronopio, 2014.
- DWECK Carol, *Self-theories: The role in motivation, personalitu, and development*, Londra, Taylor & Francis, 1999.
- FABIETTI Ugo, *Elementi di antropologia culturale*, Milano, Mondadori, 2015.
- FERRETTI Ermanno, *Per chi suona la campanella*, Roma, Fazi, 2011.
- FERRI Paolo, *Nativi digitali*, Milano, Mondadori, 2011.
- FINNEGAN Ruth, *Comunicare: le molteplici modalità dell'interconnessione umana*, Torino, UTET Università, 2009.
- FOUCAULT Michel, *L'ordine del discorso e altri interventi*, Torino, Einaudi, 1971.
- FOUCAULT Michel, *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi, 1995.
- GIUSTI Simone, *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 2011.
- GIUSTI Simone, *Per una didattica della letteratura*, Lecce, Pensa, 2014.
- GIUSTI Simone, *Didattica della letteratura 2.0*, Roma, Carocci, 2015.
- HAN Byung-Chul, *L'espulsione dell'Altro: società, percezione e comunicazione oggi*, Milano, Nottetempo, 2017.

- LIGORIO Maria Beatrice, *Blended Learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*, Roma, Carocci, 2006.
- LOMBARDO Radice Giuseppe, *Lezioni di pedagogia generale. L'ideale educativo e la scuola nazionale*, Firenze, Edizioni Remo Sandron, 1970.
- LOMBARDO Radice Giuseppe, *Lezione di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, Edizioni Remo Sandron, 2010.
- LONGO Giuseppe O., *Homo technologicus*, Milano, Booklet, 2005.
- LUPERINI Romano, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013.
- MACCARIO Daniela, *Insegnare per competenze*, Torino, SEI, 2006.
- MAGLIONI Maurizio, BISCARO Fabio, *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Trento, Erickson, 2014.
- MAGRELLI Valerio, *Il Sessantotto realizzato da Mediaset. Un dialogo agli inferi*, Torino, Einaudi, 2011.
- MASSA Riccardo, *Cambiare la scuola: educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- MAZZARELLA Arturo, *La grande rete della scrittura: la letteratura dopo la rivoluzione digitale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008.
- MOÈ Angelica, *La motivazione*, Bologna, il Mulino, 2010.
- MOÈ Angelica, *Il piacere di imparare e di insegnare*, Milano, Mondadori, 2019.
- MONTALE Eugenio, *Sulla poesia*, Milano, Mondadori, 1976.
- MORTARA Garavelli Bice, *Manuale di retorica*, Milano, Bompiani, 1997.
- PENNAC Daniel, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2017.
- PIOVAN Gillien, *Tra teoria e didattica della letteratura. Analisi critica di alcuni modelli recenti, tesi di laurea magistrale*, Università degli Studi di Padova, 2016, relatore Zinato Emanuele.
- RECALCATI Massimo, *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014.
- REZZARA Anna, *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Milano, Mimesis, 2010.
- RIGONI Mario Andrea, *Chi siamo: letteratura e identità italiana*, Morcone, La scuola di Pitagora editrice, 2012.
- SANTERINI Milena, TRIANI Pierpaolo, *Pedagogia sociale per educatori*, Milano, EDUCatt, 2007, pp. 5-28, 125-196.
- SCHIAVONE Aldo, *Storia e destino*, Torino, Einaudi, 2007.

- SCLAVI Marianella, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Mondadori, 2003.
- XODO Carla Cegolon, *Capitani di sé stessi: l'educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, La Scuola, 2003.
- XODO Carla Cegolon, *Identità e crisi d'identità: per un'azione educativa che inizia dal sentimento*, in CRISPIANI Piero, PELLEGRINI Sara, *Le vie della pedagogia: tra linguaggi, ambiente e tecnologie*, Macerata, Eum, 2014, pp. 45-62.
- ZANOLI Filippo, *Bioshock. In nome del padre*, Milano, Unicopli, 2011.

Manualistica

- BRIOSCHI Franco, DI GIROLAMO Costanzo, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993-1996.
- CESERANI Remo, DE FEDERICIS Lidia, *Il materiale e l'immaginario*, Loescher, Torino, 1979-1988.
- LUPERINI Romano, CATALDI Pietro, MARCHIANI Lidia, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Palermo, Palumbo, 1996-1998.
- SEGRE Cesare, MARTIGNONI Clelia, *Testi nella storia: la letteratura italiana dalle origini al Novecento*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1992.

Curatele

- ACUTIS Cesare (a cura di), *Insegnare la letteratura*, Parma, Pratiche, 1979.
- ARDISSINO Erminia (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Milano, Mondadori, 2018.
- BELLINGRERI Antonio (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Brescia, La Scuola, 2017.

- BELVEDERE Salvatore (a cura di), *Le discipline umanistiche nella riforma della scuola*, Catanzaro, Rubbettino, 2011.
- BETTETINI Gianfranco, COLOMBO Fausto (a cura di), *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1993.
- BETTI Carmen (a cura di), *Adolescenti e società complessa: proposte d'intervento formativo e didattico*, Tirrenia, Del Cerro, 2005.
- BONATO Beatrice (a cura di), *La scuola impossibile*, Milano, Il Saggiatore, 2013.
- CAPASSO Mario (a cura di), *Cinque Incontri sulla cultura classica*, Lecce, Quaderni di Atene e Roma, 5, 2015.
- LA MARCA Alessandra (a cura di), *L'educazione differenziata per le ragazze e i ragazzi*, Roma, Armando, 2009, pp. 70-77, 156-157.
- LANGELLA Giuseppe (a cura di), *Il Novecento a scuola*, Pisa, Edizioni ETS, 2011.
- LUPERINI Romano, CATALDI Pietro, MARUCCI Marianna (a cura di), *Storia della letteratura italiana contemporanea*, Palermo, Palumbo, 2012.
- MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *L'affettività: proposte pedagogiche*, Roma, Eura, 1997.
- MENGALDO Pier Vincenzo (a cura di), *Poeti italiani del Novecento*, Milano, Mondadori, 1978.
- ONIGA Renato, CARDINALE Ugo (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Bologna, il Mulino, 2012.
- ORSENIGO Jole (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Milano, Franco Angeli, 2010.
- TONELLI Natascia (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, Torino, Loescher, 2013.
- TONELLI Natascia (a cura di), *Le competenze dell'italiano*, Torino, Loescher, 2016.
- WALZ Steffen P., DETERDING Sebastian (a cura di), *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*, Londra, The MIT press, 2014.

Articoli da riviste cartacee

- AMES Carole, *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*, in «Journal of Educational Psychology», 84, 3, pp. 261-271.
- ARMELLINI Guido, *Letteratura "alla griglia": una ricetta difficile*, in «I Quaderni della Ricerca», 6, Torino, Loescher Editore, 2013, pp. 65-74.
- ARMONE Anna, *La valutazione ai tempi del coronavirus*, in «Scienza dell'amministrazione scolastica», 2, Torino, Euroedizioni, 2020, pp. 5-8.
- BATINI Federico, *Progettare e valutare per competenze*, in «I Quaderni della Ricerca», 6, Torino, Loescher Editore, 2013, pp. 75-82.
- BELLINGRERI Antonio, *Il metodo educativo "centrato sull'empatia"*, in «Studium Educationis», 2, 2013, pp. 7-17.
- BELLINGRERI Antonio, *Rilievi fenomenologici sull'identità dei generi, nella prospettiva dell'educazione*, in «Education Sciences & Society», 2015, pp. 51-61.
- BENIGER James R., *The Control Revolution: Technological and Economic Origins of the Information Society*, in «Harvard University Press», 15 marzo 1989.
- CATALDI Pietro, *I confini della letteratura: un insegnante d'italiano per il terzo millennio*, in «Allegoria», a. XVIII, 54, 2006, pp. 89-97.
- CESERANI Remo, *La crisi della scuola e il nuovo sistema dei saperi*, in «I Quaderni della Ricerca», 6, Torino, Loescher Editore, 2013, pp. 55-64.
- CHIOSSO Giorgio, *La letteratura italiana sui banchi di scuola. Valori, modelli e antidotelli nelle antologie dell'età liberale*, in «TESEO Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento», Milano, Bibliografica, 2003, pp. LXIII-LXXIX.
- FARKAS Alessandra, *Il flop degli studenti online. «In classe si impara di più». Indietro in matematica, la metà fatica nella lettura*, in «Il Corriere della Sera», 15 dicembre 2011.
- GIUSTI Simone, *Letteratura e competenze: una questione didattica*, in «I Quaderni della Ricerca», 6, Torino, Loescher Editore, 2013.
- JACOMELLA Gabriele, *Scurati: educare è anche sedurre, quella donna è un capro espiatorio*, in «Corriere della Sera», 15 novembre 2006.

- LA MARCA Alessandra, *La valorizzazione delle specificità femminili e maschili nelle pratiche scolastiche: problemi metodologico-didattici*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 1, 2014 pp. 38- 50.
- LUPERINI Romano, *Teoria, critica e didattica della letteratura*, in «La Capitanata», n. 11, 2002.
- PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, FRENZEL Anne C., BARCHFELD Petra, RAYMOND P. Perry, *Measuring emotions in students' learning and performance*, in «Contemporary Educational Psychology», 36, pp. 36-48.
- PINTRICH Paul, *An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research*, in «Contemporary Educational Psychology», 25, pp. 92-104.
- PRENSKY Mark, *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, in «MCB University Press», vol. 9, n. 5, ottobre 2001.
- PRENSKY Mark, *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? On the Horizon*, in «MCB University Press», vol. 9, n. 6, dicembre 2001.
- ROMEO Francesco Paolo, *Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa*, in «Pedagogia Più Didattica. Teorie e pratiche educative», 2, 1, Lecce, Manni, 2016.
- RYAN Richard, DECI Edward, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, in «American Psychologist», 55, 1, pp. 68-78.
- SCLARANDIS Carla, *Percorsi tematici e storia letteraria: un incontro necessario*, in «Allegoria», n.53, a. XVIII, 2006, pp. 203-209.
- SCLARANDIS Carla, SPINGOLA Cinzia, *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze*, in «I Quaderni della Ricerca», 6, Torino, Loescher Editore, 2013, pp. 23-44.
- STRAYER Jeremy, *How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation*, in «Learning Environments Research», 15, 2, 2012, pp. 171–193.
- SUMMA Ivana, IELLI Luciano, *Fare l'insegnante: sperimentare per innovare*, in «Fare l'insegnante. Rivista mensile di Formazione e Aggiornamento professionale e

culturale per i docenti delle scuole di ogni ordine e grado», 6, Torino, Euroedizioni, 2019, pp. 3-6.

TONELLI Natascia, *Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze*, in «I Quaderni della Ricerca», 6, Torino, Loescher Editore, 2013, pp. 13-22.

TORTORA Massimiliano, *I classici a scuola: tra dialogo e distanza*, in «allegoria», terza serie, 29, 75, 2017, pp. 121-130.

WHITE Robert W., *Motivation reconsidered: The concept of competence*, in «Psychological Review», 66, pp. 197-233.

ZINATO Emanuele, *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, in «Allegoria», a. XIII, 37, 2001, pp. 63-71.

Articoli da riviste online

Istat: un terzo delle famiglie non ha pc o tablet in casa, sud penalizzato, in «la Repubblica», https://www.repubblica.it/tecnologia/2020/04/06/news/istat_un_terzo_delle_famiglie_non_ha_pc_o_tablet_in_casa_sud_penalizzato-253279893/

ACCARDO Giovanni, *Diario della distanza / 3*, in «leparoleelecose», <http://www.leparoleelecose.it/?p=38460>

ACCARDO Giovanni, *Diario della distanza / 4*, in «leparoleelecose», <http://www.leparoleelecose.it/?p=38523>

BANDINI Emanuela, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 7*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/il-presente-e-noi/1157-la-scuola-ai-tempi-del-covid-19-7.html>

BERTONI Federico, *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*, in «leparoleelecose», <http://www.leparoleelecose.it/?p=39059>

BAUMAN ZYGMUNT, *Intervista di Luciano Minerva*, Mantova, Rainews24, <https://www.sitocomunista.it/cultura/articoli/societaliquida.html>

CAVADINI Linda, *Quattro settimane di didattica a distanza alla scuola secondaria di primo grado*, in «laletteraturaenoi»,

- https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/1144-quattro-settimane-di-didattica-a-distanza-alla-scuola-secondaria-di-primo-grado.html
- CELLI Ilaria, *La semiotica nei videogiochi*, in «ilovevg», <https://ilovevg.it/2020/04/semiotica-e-videogiochi/>
- COLONNELLO Pio, *Per una rilettura di A Liuba che parte. Note in margine*, <http://www.serena.unina.it/index.php/bolfilos/article/download/5357/5957/>
- CONTU Roberto, *Elogio della lezione frontale. Il multimediale, le parole e il gesso*, in «laletteraturaenoi», https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/436-elogio-della-lezione-frontale-il-multimediale,-le-parole-e-il-gesso.html
- CORLITO Beppe, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 8*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/il-presente-e-noi/1162-la-scuola-ai-tempi-del-covide-19-8.html>
- D'ERRICO Teresa, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 5*, in «laletteraturaenoi», https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/1152-la-scuola-ai-tempi-del-covid-19-5.html
- ECO Umberto, *Caro nipote, studia a memoria*, in «L'Espresso», <https://espresso.repubblica.it/visioni/2014/01/03/news/umberto-eco-caro-nipote-studia-a-memoria-1.147715>
- FRIESEN Norm, *Defining Blended Learning*, https://web.archive.org/web/20150501020230/http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
- GALLERANI Guido Mattia, *La didattica universitaria al tempo dell'emergenza*, in «leparoleelecose», <http://www.leparoleelecose.it/?p=37914>
- GIANSANTI Monica, *2020 Decamerone e storie in videochiamata*, in «laletteraturaenoi», https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/1172-2020-decamerone-e-storie-in-videochiamata.html
- GIANSANTI Monica, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 3*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/il-presente-e-noi/1138-la-scuola-ai-tempi-del-covid-19-3.html>
- GRISENDI Elisabetta, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 6*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/il-presente-e-noi/1154-la-scuola-ai-tempi-del-covid-19-6.html>

- LUPERINI Romano, *Bauman e la scuola*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/interpretazione-e-noi/870-bauman-e-la-scuola.html>
- LUPERINI Romano, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 4*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/il-presente-e-noi/1139-la-scuola-ai-tempi-del-covid-19-4.html>
- LUPERINI Romano, *Le leggi del mercato e la resistenza della scuola*, in «laletteraturaenoi», https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/1062-le-leggi-del-mercato-e-la-resistenza-della-scuola.html
- LUPERINI Romano, *Natura e civiltà: Leopardi e il corona virus*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/il-presente-e-noi/1160-natura-e-civilt%C3%A0-leopardi-e-il-corona-virus.html>
- OSTI Roberto, *Google Classroom: guida rapida per l'insegnante*, 2014, <https://www.carmadella.net/mysite/wp-content/uploads/classroom-gestire-corsi.pdf>
- PANACCI Giovanni, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 2*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/il-presente-e-noi/1135-frammenti-del-maestro-inattivo.html>
- RAPPAZZO Felice, *La letteratura al tempo del coronavirus. I classici da rileggere a scuola (e non solo). Antigone di Sofocle, un frammento*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/interpretazione-e-noi/1151-la-letteratura-al-tempo-del-coronavirus-i-classici-da-rileggere-a-scuola-e-non-solo-antigone-di-sofocle,-un-frammento.html>
- RAPPAZZO Felice, *La scuola ai tempi del Covid-19 / 1*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/il-presente-e-noi/1132-la-scuola-ai-tempi-del-covid-19-1.html>
- ROMEO Francesco Paolo, *Flipped classroom*, in «nuovadidattica», <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/14-self-directed-learning/flipped-classroom/>
- SCLARANDIS Carla, *La letteratura italiana per i nuovi italiani*, in «griseldaonline», <https://site.unibo.it/griseldaonline/it/didattica/carla-sclarandis-letteratura-italiana-nuovi-italiani>

SCLARANDIS Carla, *Tabella sinottica delle competenze letterarie*, in «compita», <http://www.compita.it/wp-content/uploads/2015/02/Sinottica-Competenze-letterarie.pdf>

TAMBURINI Alessandro, *Le parole sepolte. La comunicazione ai tempi del Covid-19*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/la-scrittura-e-noi/1153-le-parole-sepolte-la-comunicazione-ai-tempi-del-covid-19.html>

ZINATO Emanuele, *Pro o contro il libro di Claudio Giunta? Buone e cattive battaglie per la didattica della letteratura*, in «laletteraturaenoi», <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/interpretazione-e-noi/737-pro-o-contro-il-libro-di-claudio-giunta-buone-e-cattive-battaglie-per-la-didattica-della-letteratura.html>

SITOGRAFIA

<https://www.alfabeta2.it/>

<https://www.allegoriaonline.it/>

<https://blog.tagliaerbe.com/>

<http://www.circe.be/>

<http://www.compita.it/>

<https://cultura18blog.wordpress.com/>

<https://www.doppiozero.com/>

<https://formavera.com/>

<http://formalit.it/>

<https://www.gamification.it/>

<https://ilovevg.it/>

<https://www.iltascabile.com/>

<https://insegnareonline.com>

<https://www.laletteraturaenoi.it/index.php>

<http://www.leparoleele cose.it/>

<https://mediaclassica.loescher.it/>

<http://www.minimaetmoralia.it/>

<https://www.nazioneindiana.com/>

<http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/>

<http://www.nuoviargomenti.net/>

<https://www.rivistastudio.com/>

<https://site.unibo.it/griseldaonline/it>

<https://www.sitocomunista.it/homepage.htm>

<https://terzotriennio.blogspot.com/>

<http://tlio.ovi.cnr.it/TLIO/>

<http://web.archive.org/>

<http://webquest.org/>

